



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS

IZAIRA DALMA DA SILVA

INTERFACE FONÉTICA X ORTOGRAFIA: A REPRESENTAÇÃO DA CODA
SILÁBICA NA ESCRITA DE ALUNOS DA EJA

GARANHUNS
2018

IZAIRA DALMA DA SILVA

**INTERFACE FONÉTICA X ORTOGRAFIA: A REPRESENTAÇÃO DA CODA
SILÁBICA NA ESCRITA DE ALUNOS DA EJA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco - UPE, Campus Garanhuns, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo da Silveira Amorim.

GARANHUNS
2018

A minha mãe Izaíra, e meu pai Damião,
meus pilares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço essencialmente a Deus pelo dom da vida, e por todas as bênçãos e providências necessárias para a conquista desta vitória.

Aos meus pais, Damião José da Silva e Izaíra de Lima e Silva, pela colaboração cotidiana em minha vida, pelo esforço e incentivo para que a busca do conhecimento seja um farol a iluminar os meus caminhos.

Às minhas irmãs Danielma e Danúbia, que, sempre ao meu lado, colaboraram com minha luta, incentivando e alegrando meu cotidiano.

Aos meus irmãos Dário e Dárcio, que sempre confiaram em minhas potencialidades e me incentivaram ao longo desta caminhada.

Ao meu orientador, Gustavo da Silveira Amorim, por aceitar o desafio, pelo incentivo constante, pela disponibilidade, apoio, transmissão de conhecimentos, fatores essenciais para a construção deste trabalho.

A todos os meus professores do PROFLETRAS que colaboraram com a concretização deste sonho, contribuindo com seus ensinamentos e experiências.

Aos colegas de mestrado, pela parceria no decorrer do curso e por todas as horas compartilhadas. **Em especial aos colegas**, Alex Sandra, Cleide Aparecida, Juliana Carla, Samila Carvalho e José Hilário, pelo incentivo durante a trajetória acadêmica, e por formarem comigo *o sexteto mestres em construção*.

Aos meus colegas de trabalho, e especialmente, **as minhas gestoras** Maria Aparecida Freire Ferraz Martins de Carvalho e Maria Auxiliadora Barros de Araújo, pelo apoio necessário nesta caminhada.

Os meus alunos da EJA, sem os quais a realização desta pesquisa não teria êxito.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram com a conclusão de mais um ciclo em minha vida.

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!

Mario Quintana

Para que serve a utopia?

Ela está no horizonte, me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte se afasta dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma análise sobre o comportamento e da representação da coda silábica dos segmentos /r, s, l, n/ na escrita de alunos de uma turma de 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Petrolândia – PE, procurando compreender as dificuldades percebidas na representação da escrita, em especial, o apagamento da coda silábica em relação à estrutura interna da sílaba. Entendemos que a escrita, por ser uma técnica culturalmente constituída para atender a uma necessidade do homem, busca na ortografia a cristalização da fala, embora seja perceptível que a relação entre grafemas e fonemas nem sempre é biunívoca. Por isso, a materialização da escrita pode gerar dúvidas, levando o aprendiz a cometer desvios gráficos. Em português-brasileiro, devido aos fatores histórico-sociais que envolvem e entrelaçam a estrutura do ensino de língua materna, percebemos que este é um processo bastante produtivo. Embasado em estudos propostos por Cristófar-Silva (2002); Moraes (2000, 2004, 2005, 2012); Hora (2004, 2006, 2010); Seara, Nunes & Lazzarotto-Volcão (2017); Roberto (2016); Bortoni-Ricardo (2006, 2016), este trabalho revelou que os jovens e adultos em fase de finalização do Ensino Fundamental apresentam ainda problemas na produção da coda consonantal devido a fatores como fixação de regras ortográficas, variações linguísticas e interferências da fala na escrita. A pesquisa aponta para a concepção de que é necessário trabalhar a consciência fonológica, bem como a reflexão sobre os aspectos etimológicos da nossa língua, para despertar no aprendiz habilidades que visem sanar os possíveis problemas de escrita; compreendendo, assim, as nuances fonográficas entre o oral e o escrito do Português.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Fonética, Escrita.

ABSTRACT

This study is an analysis of the behavior and the representation of the syllable coda of the segments /r, s, l, n/ in the writing of students of a class of fourth stage of adult and youth education in Petrolândia - PE, seeking to understand the difficulties perceived in the writing representation, in particular, the syllable coda deletion in relation to the internal structure of the syllable. We understand that Writing, for being a technique culturally formed to attend a human need, searches on Spelling the crystallization of speech, although it is noticeable that the relationship between graphemes and phonemes is not always one-to-one. So, the materialization of the writing can generate doubts, leading the learner to make detours. In Portuguese-Brazilian, due to historical and social factors that surround and intertwined the structure of the teaching of mother tongue, we realize that this is a very productive process. Based on Cristófar-Silva (2002); Morais (2000, 2004, 2005, 2012); Hora (2004, 2006, 2010); Seara, Nunes & Lazzarotto-Volcão (2017); Roberto (2016); Bortoni-Ricardo (2006, 2016) studies, this work revealed that young people and adults in finalization stage of elementary school present problems in the production of consonantal coda due to factors such as fixing spelling rules, linguistic variations and interference of the speech in writing. The research points to the conception that it is necessary to work the phonological awareness, as well as reflection on etymological aspects of our language, to awaken in the learner skills that aim to solve the possible problems of writing; understanding the phonograph nuances between the oral and the written of Portuguese.

Keywords: Teaching of Portuguese Language, Phonetics, Writing.

LISTA DE QUADROS

QUADRO	
Quadro 1.1: vogais tônicas orais do PB. Fonte: Cristófar-Silva (2002:79)	23
Quadro 1.2: vogais pretônicas orais do PB. Fonte: Cristófar-Silva (2002:81)	24
Quadro 1.3: vogais postônicas orais finais do PB. Fonte: Cristófar-Silva (2002:81)	25
Quadro 2: Escala de soância de segmentos sonoros que constituem as sílabas. Fonte: Seara (2017.p.117)	30
Quadro 3: Molde silábico do PB. Fonte Cristófar-Silva (2011. p.119)	31
Quadro 4: ilustração das possíveis ocorrências da coda. Fonte: Hora (2006. p. 87)	33
Quadro 5: possíveis ocorrências da coda complexa medial e final preenchidas com o segmento 's'. Fonte: Hora (2006. p. 87).	34
Quadro 6: possíveis ocorrências de fricativas em coda medial e final. Fonte: Hora (2006. p. 88).	34
Quadro 7: multiplicidade de variantes dos róticos. Fonte: Hora (2006. p.88)	35
Quadro 8: Cudas mediais e finais em /r/. Fonte: Hora (2006. p.90) com adaptação.	36

LISTA DE TABELAS

TABELA	PÁGINA
Tabela 1 – Síntese do resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n, com vinte e um alunos.	93
Tabela 2 - Problemas de representação (apagamento / vocalização) das codas silábicas em r, s, l e n mais recorrentes na diagnose inicial.	95
Tabela 3 – Síntese do resultado final após intervenção com utilização de protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n, com vinte e um alunos.	98
Tabela 4 – Aluno A, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	110
Tabela 5 – Aluno B, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	111
Tabela 6 – Aluno C, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	112
Tabela 7 – Aluno D, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	113
Tabela 8 – Aluno E, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	114
Tabela 9 – Aluno F, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	115
Tabela 10 – Aluno G, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	116
Tabela 11 – Aluno H, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	117
Tabela 12 – Aluno I, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	118
Tabela 13 – Aluno J, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	119
Tabela 14 – Aluno K, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	120
Tabela 15 – Aluno L, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	121
Tabela 16 – Aluno M, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	122
Tabela 17 – Aluno N, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	123
Tabela 18 – Aluno O, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	124
Tabela 19 – Aluno P, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	125
Tabela 20 – Aluno Q, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	126

Tabela 21 – Aluno R, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	127
Tabela 22 – Aluno S, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	128
Tabela 23 – Aluno T, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	129
Tabela 24 – Aluno U, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.	130
Tabela 25 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica r, s, l e n. Alunos A, B e C.	131
Tabela 26 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica r, s, l e n. Alunos D, E e F.	132
Tabela 27 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica r, s, l e n. Alunos G, H e I.	133
Tabela 28 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica r, s, l e n. Alunos J, K e L.	134
Tabela 29 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica r, s, l e n. Alunos M, N e O.	135
Tabela 30 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica r, s, l e n. Alunos P, Q e R.	136
Tabela 31 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica r, s, l e n. Alunos S, T e U.	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFI	Alfabeto Fonético Internacional
C	Consoante
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IPA	International Phonetic Alphabet
PB	Português Brasileiro
PCLP/PE	Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
V	Vogal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FONÉTICA E FONOLOGIA – ABORDAGEM HISTÓRICA	18
1.1 Fonética articulatória	21
1.1.1 As vogais no Português (breve reflexão).....	23
1.1.2 As consoantes no Português.....	26
1.2 Estrutura silábica.....	29
1.2.1 Ataque ou <i>Onset</i> silábico.....	32
1.2.2 Núcleo silábico	33
1.2.3 <i>Coda</i> Silábica.....	33
1.3 Estudos recentes sobre a <i>Coda</i> silábica	37
1.4 Representação escrita x fonética: dilemas da sala de aula	43
1.4.1 Processos fonológicos por apagamento ou supressão..	44
2 ESCRITA, VARIAÇÃO E ENSINO	46
2.1 História da Escrita	50
2.2 Ortografia e aquisição da escrita	56
2.3 A escrita na Educação de Jovens e Adultos	60
2.4 Sobre a variação e aquisição (na) escrita	64
2.5 A reflexão fonológica e a escrita.....	67
3 METODOLOGIA	72
3.1 Métodos de pesquisa	72
3.2 Histórico socioeconômico do município	75
3.2.1 Diagnose da escola	77
3.3 Os sujeitos envolvidos	78
3.4 Proposta de intervenção	79
3.4.1 Sequência didática de atividades	80
4 ANÁLISE DOS DADOS	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	109
APÊNDICES	138

1 INTRODUÇÃO

Ensinar a ler e a escrever continua sendo, entre outras atividades, uma tarefa da escola. Entretanto, para que haja a sistematização do conhecimento é necessária a implementação de processos de ensino-aprendizagem que possam contribuir para que o aluno se aproprie do sistema de escrita com efetividade. Com base nesta assertiva, qualquer contribuição, por menor que seja, será de grande valia no que concerne ao aprendizado da escrita. Tal justificativa se dá devido aos altos índices de fracasso escolar que assolam o país, sobretudo, na região Nordeste.

A aquisição e o domínio do sistema de escrita costumam apresentar dificuldades, como por exemplo, a substituição de letras, a omissão, a junção, o acréscimo de letras ou sílabas e a separação, de modo que o ensino das diferenças e interrelações entre a linguagem falada e a linguagem escrita é tarefa primordial a ser trabalhada com os alunos que estão inseridos no contexto educacional. Dentre tantas dificuldades destas representações, citamos as omissões ortográficas, conforme se observa nesta pesquisa: o apagamento da coda silábica em relação à estrutura interna da sílaba.

Neste sentido, este trabalho tem como propósito a verificação do apagamento da coda silábica medial e final das consoantes **r**, **s**, **l** e **n** na escrita dos alunos da 4ª fase EJA do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal na cidade de Petrolândia, Pernambuco. Para tanto, a pesquisa contou com o recolhimento do *corpus*, constituído de protocolos de palavras, e em consequente levantamento e análise de dados.

Em suas relações sociais, é perceptível que os alunos utilizem elementos linguísticos sujeitos a variação nos mais variados níveis linguísticos: lexical, morfossintáticos, e principalmente, no nível fonético-fonológico. Fato que requer uma atenção minuciosa no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, mesmo que o aluno já tenha superado a fase alfabética, as dificuldades na escrita que sofrem interferências da fala são percebidas, pois a relação fala/escrita não acontece de maneira simétrica, já que determinados fonemas, em determinadas línguas, podem ser representados por mais de uma letra, não havendo uma correspondência biunívoca entre letra-som, e não se escrevendo da mesma maneira que se fala.

Ainda que o aprendiz já seja capaz de perceber a não-correspondência entre letra-som, a dificuldade existe, gerando dúvidas que podem comprometer a maneira correta de escrever. Desse modo, podemos entender que a escrita pode ser considerada um conhecimento escolar fundamental para a formação do sujeito, tanto na escola quanto fora dela.

Observando a representação da escrita, tendo como foco principal a posição da coda silábica, compreendendo a sílaba como sendo uma unidade fonológica ou prosódica dotada de uma estrutura não linear de constituintes, que definem uma hierarquia, para tanto, adotaremos a proposta de Selkirk (1982 apud HORA, 2006), segundo a qual, a sílaba pode ser constituída por uma divisão principal em ataque e rima; a rima, por sua vez, se divide em núcleo e coda.

Conforme demonstra em seus estudos, Moraes (2012) pondera que a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética se dá em etapas e que inicialmente o aprendiz não entende que a escrita nota a sequência de partes sonoras das palavras que falamos, numa etapa intermediária vai acreditar que cada letra nota uma sílaba oral, e só ao final vai compreender que as letras substituem unidades menores, os fonemas. Desta maneira, o aprendiz passa a compreender o “princípio alfabético”, ou seja, passa a perceber que, em nossa escrita, as letras tentam representar os segmentos sonoros, os fonemas.

Outro fator que inquieta o professor no momento do ensino-aprendizagem da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética é a variedade linguística utilizada pelos alunos no meio em que vivem e que a utilizam na escola, e, conforme Bortoni-Ricardo (2014), é dever da escola ajudar o aluno a refletir sobre sua língua materna, ampliando sua competência com o uso da língua escrita.

Na Educação de Jovens e Adultos, os problemas em compreender o princípio alfabético e a escrita de acordo com as normas ortográficas constituem-se em um desafio diário para o professor. Este problema despertou o interesse em pesquisar como ocorre a produção ou o apagamento da coda silábica na escrita de alunos da 4ª fase Ensino Fundamental II em uma escola pública municipal na cidade de Petrolândia - PE.

Neste sentido, o objetivo principal deste trabalho é analisar a produção da coda silábica consonantal $[r, s, l, n]$ na escrita dos alunos da 4ª fase Ensino Fundamental II em uma escola pública municipal na cidade de Petrolândia, tendo como objetivos específicos:

- diagnosticar as dificuldades dos alunos no que diz respeito à escrita de palavras em coda $[r, s, l, n]$ observando a ocorrência do apagamento/ produção das codas mediais e finais em palavras, frases e textos;
- avaliar os contextos fonéticos e fonológicos de realização ou apagamento da coda, com a utilização de protocolos;
- aplicar protocolos visando obter melhoria na produção da coda na escrita dos alunos para posterior comparação entre o diagnóstico inicial e, assim proceder com a aplicação dos protocolos.

É consenso que a escrita tenta representar a língua falada, estando suscetível a variações na língua escrita. De modo particular, os pontos estruturalmente instáveis, que diferem do padrão da sílaba simples CV, como a produção ou apagamento da coda podem gerar um maior número de variações, sendo provável verificar as seguintes hipóteses:

- a fala como interferência na escrita: em quais níveis a língua falada interfere no processo de escrita;
- a realização do $/r/$ em contextos de fricativas favorece o apagamento da coda;
- tendência no Português Brasileiro ao apagamento no rótico $/r/$ em sílaba medial condicionados pela nasal ou em posição final nas formas verbais do infinitivo;

- a fricativa /s/ em posição de coda final favorece o apagamento ou a ditongação.
- a variante semivocalizada [w] em posição medial e final com substituição da lateral /l/ pela vogal 'u';
- se as nasais com terminações *-em*, *-en*, *-am* e *-an* favorecem o apagamento da coda nasal.
- Quais codas e em quais contextos apresentam variações quando traspostos da fala para a escrita?

Em virtude dos fatos mencionados, e buscando encontrar respostas para que se compreendam as razões pelas quais os alunos dos anos finais da EJA realizam ou não a produção da coda silábica, esta pesquisa se justifica por contribuir com a prática pedagógica dos professores da EJA em sala de aula e por buscar meios através dos quais seja possível esclarecer as dúvidas dos alunos no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Por isso, esta pesquisa mostrará como se desenvolve o processo de aquisição da escrita, sua evolução, as dificuldades dos aprendizes na fase de escolarização, a noção de erro e o trabalho com a ortografia em sala de aula, a influência da linguagem falada na linguagem escrita, a aquisição, a produção e o apagamento da coda silábica.

Neste sentido, no primeiro capítulo faremos uma abordagem sobre a fonética, a fonologia, a estrutura silábica do Português, bem como a produção ou apagamento da coda silábica e os processos fonológicos perceptíveis na escrita.

No segundo capítulo, abordaremos a história da escrita, variação linguística, ortografia e aquisição da escrita e considerações acerca da escrita dos jovens e adultos.

No terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa, a proposta de intervenção, assim como, a discussão e análise da aplicabilidade da sequência de atividades.

No quarto capítulo, discutiremos os resultados apresentados, mostrando através de quadros como a escrita reflete a fala dos alunos. A dicotomia oralidade x escrita que é permeada por questões que vão além do universo escolar mostra como tais fenômenos carecem de investigações.

Por fim, faremos as considerações finais enfatizando que o trabalho é de grande valia para o universo escolar e que sua continuidade se dará mesmo após o final dessa dissertação.

CAPÍTULO I

FONÉTICA E FONOLOGIA - ABORDAGEM HISTÓRICA

Inicialmente, é necessário apontar a distinção entre fonética e fonologia. Pode-se dizer que: a fonética está relacionada à fala (*parole*), enquanto a fonologia está relacionada à língua (*langue*). Esta distinção foi a preocupação de alguns linguistas no início do século XX, interessados pelas questões fonéticas e fonológicas das línguas, como Saussure e Trubetzkoy. Em Praga, o cientista russo, criou um círculo linguístico, conhecido como *Círculo de Praga*. Seu objetivo era trabalhar na criação de uma ciência que se preocupasse em investigar os sons do universo delimitado das línguas em uso, no ato da fala. Conforme Roberto (2016. p. 17), “muitos pesquisadores se dedicaram a tais estudos e marcaram significativamente o início das duas ciências. Os protagonistas, sem dúvida, foram Karchevski, Jakobson e Trubetzkoy. Embora a escola de Praga seja frequentemente associada ao nome de Saussure, tal relação ocorreu *a posteriori*, por traços comuns”.

Neste sentido, a preocupação primordial do Círculo era estender à parte sonora da linguagem as ideias de Saussure, mantendo a dicotomia língua/ fala e postulando o fonema e suas variações fonéticas como uma unidade mínima operacional (ROBERTO, 2016).

Para Trubetzkoy a língua é um sistema de oposição, um só fonema diferente pode gerar nova significação, como por exemplo: bar/par. Em estudos complementares, Jakobson, discípulo de Trubetzkoy, aprofundou os estudos fonéticos e os traços distintivos dos fonemas, segundo o qual, cada unidade distintiva da linguagem vai ser vista como composta de traços de oposição binários.

Conforme Hora (2006), “a fonética é o estudo sistemático dos sons da fala, isto é, trabalha com os sons propriamente ditos, levando em consideração o modo como eles são produzidos, percebidos e quais aspectos físicos estão envolvidos na sua produção, sendo classificada em três domínios: fonética articulatória, fonética acústica e fonética auditiva”. Para Cagliari (1995), “a fonética estuda os sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e

audição, procurando analisar e descrever a fala das pessoas da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações da vida”. Masip (2000) afirma que “a fonética estuda o próprio som emitido, captado e percebido. Trabalha com o concreto, com a linguagem em uso e com as possíveis variações de um fonema e sua realização”.

É válido acrescentar que a fonologia também se preocupa com os sons da língua, observando sua função, interpretação e estrutura funcional. Para estudar o som enquanto signo do código, a unidade básica de observação é o fonema. Assim, Mattoso Câmara (1977), define fonema: “é o conjunto de articulações dos órgãos fonadores, cujo efeito acústico estrutura as formas linguísticas e constitui numa enunciação o mínimo segmento distintivo”. Podemos entender que a fonologia é o estudo das regras de pronúncia de uma língua e da organização dos sons, e que a fonética é o estudo da realização do som. De modo que, é perceptível que os falantes de uma língua, como no caso, a língua portuguesa, organizam os sons automática e inconscientemente em unidades estruturais, como fonemas, sílabas, palavras e frases.

Entendemos assim, que o sistema linguístico pode ser descrito como um conjunto de signos verbais que podem ser articulados segundo uma série de regras que formam sua gramática, e estas regras comandam a maneira como os signos podem ser agrupados ou sequenciados. Saussure (1975) definiu signo linguístico como sendo “a combinação do conceito e da imagem acústica”. Para Masip (2000), “cada signo se distingue dos demais por ser único. Na língua portuguesa, o sistema linguístico é formado por 26 signos, considerados divisíveis; e os não divisíveis, que são o tom, a intensidade e a quantidade”. Deste modo, na análise linguística são analisadas as unidades mínimas e sucessivas, que são os fonemas.

Conforme Barbosa (1994), todas as línguas conhecidas estão duplamente articuladas: a primeira articulação, de unidades significativas, e a segunda, de unidades distintivas. A articulação linguística é, portanto, a capacidade que a língua possui de estruturar unidades maiores a partir de unidades menores. E isso é possível em virtude da dupla articulação, formando assim enunciados providos de sentido. Conforme Dubois (1997):

O enunciado é uma grandeza discreta porque é constituído de unidades distintas umas das outras e que fazem parte de um sistema cujos outros elementos são em número limitado; assim os fonemas que constituem os morfemas de uma língua são unidades discretas, visto que toda substituição de fonema leva a uma variação significativa do morfema. DUBOIS (1997. p. 56)

Deste modo, a articulação se torna possível devido à discrição dos elementos, que pode ser ponderada em três níveis, segundo Poersch (1986):

A articulação pode ser analisada em três níveis: a) o nível figurativo (sonoro): o monema ou a sequência de monemas é a combinação de um número determinado de unidades mínimas fonológicas, o fonema; b) O nível semiológico (significativo): cada frase ou sequência de frases, por sua vez, é a combinação de unidades mínimas fonológicas, o monema; c) O nível comunicativo: cada mensagem é o resultado da combinação de unidades mínimas comunicativas, a frase. (p. 43)

É importante que o professor (seja alfabetizador ou de línguas) conheça estes níveis e como eles se relacionam. No nível fonético-fonológico é necessário perceber a distinção que existe entre os sons da língua e os da fala. Os sons da fala (vocálicos e consonantais) são produzidos pelo aparelho fonador e analisados no ponto e no modo de articulação. Sendo necessário observar os traços distintivos, com base articulatória ou acústica, pois o fonema é suscetível a diferentes realizações sonoras; ou seja, as variações alofônicas que podem ser influenciadas pelo falante ou pelo contexto. Outras estruturas fonológicas requerem atenção: a sílaba, o vocábulo, os elementos suprasegmentais de entonação, de duração, de intensidade, de altura e de pausas.

No nível sintático-semântico a unidade de expressão associa-se a uma unidade de conteúdo, assim os monemas (unidades mínimas de significação) são agrupados em campos lexicais e semânticos. Sendo que, no campo lexical são observados os processos de denotação, conotação, sinonímia e antonímia. Os aspectos sintáticos mais importantes relacionam-se com a estrutura frasal (orações, sintagmas e palavras), os constituintes vocabulares (raiz, radical, afixos), e os processos de estruturação (geração e transformação, derivação, afixação, atualização e expansão). No nível textual, que é o nível de maior congregação de elementos, observam-se os constituintes da mensagem e os diversos tipos de discurso. Este analisa a estrutura enquanto individualidade; e a ideologia enquanto coletividade.

1.1 Fonética articulatória

Ao considerarmos que a fonética abrange três áreas: fonética articulatória, fonética acústica e fonética auditiva/perceptiva, entende-se que para efeitos desta pesquisa, a fonética articulatória é nossa base sobre a qual manteremos o foco.

De acordo com Roberto (2016), “a fonética articulatória descreve e promove os sons da fala humana a partir do modo como eles são produzidos pelo aparelho fonador”. Desde seu surgimento, a partir da proposta de Saussure (1975), a fonética articulatória de base estruturalista propõe a dicotomia entre língua e fala, procurando observar a fala, tendo como material de análise as particularidades individuais e semelhanças compartilhadas pelos falantes de uma língua. Deste modo, o objeto de estudo da linguística é a língua, utilizando o material proveniente da fala.

Jakobson e Trubetskoy (1967) nos apresentam o funcionalismo dentro do estruturalismo, e de acordo com este movimento, a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é determinada pelas funções que elas têm que exercer nas sociedades em que operam. Assim, a análise fonêmica deve possuir um inventário fonético, capaz de abarcar vogais e consoantes e um inventário fonêmico, capaz de listar os fonemas, alofones e outras informações complementares. Para a análise fonêmica, a unidade mínima é o fonema, já os pares mínimos representam a oposição entre os fonemas.

De acordo com Cristófarro Silva (2002), “o fonema constitui uma unidade mínima de análise que tem um papel contrastivo e concreto na investigação linguística. Do ponto de vista metodológico, o status de unidade teórica do fonema permite a segmentação do contínuo da fala”. Deste modo, cabe à linguística analisar a língua, tendo a fala na linguagem, e como evento físico as sequências de sons.

De acordo com a visão funcional, o fonema passou a ser interpretado como constituído de um conjunto específico de propriedades, chamadas de traços distintivos; que conforme Jakobson (1967), “agrupam-se pelas propriedades que estes compartilham”, de modo que ele passa a ter um caráter abstrato.

No que tange ao estudo e representação dos fonemas, fora criada a transcrição fonética de padrão internacionalmente aceito, os linguistas em 1886, em Paris o IPA – International Phonetic Alphabet, ou Alfabeto Fonético Internacional - AFI, composto por símbolos derivados do alfabeto latino ou grego e outros que não pertencem a nenhum registro. No IPA, cada símbolo corresponde a um possível som da fala. Atualmente, o IPA abrange a área da fonoaudiologia para registrar os distúrbios da fala; na área da linguística tem se mostrado extremamente eficiente nos estudos linguísticos, uma vez que é necessária uma linguagem precisa para apresentar os fenômenos cientificamente estudados e, na educação, os professores o utilizam como ferramenta útil para registrar problemas na oralidade e escrita de seus alunos a fim de definir possíveis soluções.

Como o corpo humano não dispõe de um conjunto de órgãos exclusivamente fonador, Cristófar-Silva (2002), afirma que “na verdade não existe nenhuma parte do corpo humano cuja única função esteja relacionada com a fala”. Roberto (2016) complementa, “todos os órgãos do aparelho fonador estão, de alguma forma, envolvidos em outras atividades, como a respiração, mastigação, deglutição”. E, conforme Lyons (1987), “os órgãos da fala realmente constituem o que se poderia descrever como sistema biológico secundário, e há certa comprovação de sua adaptação evolutiva para a produção da fala”.

O aparelho fonador constitui-se de três sistemas: o sistema respiratório, o sistema articulatório e o sistema fonatório. O sistema respiratório composto por pulmões, músculos pulmonares, brônquios e traqueia – nele, os pulmões fornecem o ar necessário para a maioria dos sons, enquanto o abaixamento do diafragma e a elevação das costelas determinam o aumento do volume dos pulmões, que se traduz na inspiração de ar canalizado pelas fossas nasais ou pela boca. O sistema articulatório é constituído por faringe, língua, nariz, palato, dentes e lábios – neste sistema, o ar ao sair da glote passa para a faringe situada no fundo da boca. O sistema fonatório é constituído pela laringe apenas, a cavidade anterior à traqueia, onde estão localizadas as pregas vocais – nele, se produz a voz, pela vibração das cordas vocais provocada pelo ar expirado. Para vibrar e produzir o som sonoro, as cordas vocais são mantidas uma do lado da

outra e o ar vai passando pela glote. Se o ar passa sem vibrar o som resultante é surdo.

Conforme Roberto (2016),

Nossa fala, portanto, ocorre durante a saída de ar (som agressivo), não sendo comum (embora possível) produção de fala no processo inverso – sons implorivos. Chegando à laringe, as moléculas de ar podem produzir pressão sobre as pregas vocais, fazendo-as vibrar. Disso resultam os sons sonoros ou vozeados, mas o ar também pode passar livremente, sem produzir vibração, quando ocorrem, então, os sons surdos ou não vozeados. (ROBERTO, 2016, p.20)

Daí compreende-se que, as vogais, em quase todas as línguas, são sonoras, enquanto que as consoantes são tanto sonoras quanto surdas e são muito comuns nas línguas conhecidas.

Passaremos adiante a mostrar os segmentos fonético-fonológicos do Português Brasileiro.

1.1.1 As vogais no Português (breve reflexão)

A característica marcante das vogais é que elas são emitidas sem nenhuma obstrução da passagem da corrente de ar pelo trato vocal; e, no Português Brasileiro elas sempre serão o núcleo da sílaba. De acordo com Cristóvão-Silva (2002), as vogais tônicas orais são distribuídas de maneira homogênea em todas as variedades do PB, conforme tabela a seguir:

	Anteriores [-arredondadas]	Central [-arredondadas]	Posteriores [+arredondadas]
Altas	I		U
Médias altas	E		O
Médias baixas	ɛ		ɔ
Baixa		a	

Quadro 1.1: vogais tônicas orais do PB. Fonte: Cristóvão-Silva (2002:79)

No sistema vocálico do PB as classificações dizem respeito à articulação de cada fonema. A configuração da cavidade oral é importante para o

entendimento das vogais, assim uma vogal alta é aquela que para produção os maxilares são mantidos próximos um do outro, porque a língua está levantada na boca. A vogal baixa requer uma abertura da boca porque é necessário o abaixamento da língua. A vogal anterior é produzida pela elevação da língua, no ponto mais alto da língua, em direção à parte dianteira da boca. Uma vogal posterior implica na retração da língua. Enquanto que na vogal anterior a língua ocupa a parte anterior da cavidade bucal, na posterior a língua está localizada em direção ao palato. Uma vogal arredondada se produz com o arredondamento dos lábios, a não arredondada não precisa do arredondamento.

No português as vogais orais podem ser: tônicas, pretônicas e postônicas. As pretônicas precedem a tônica e as postônicas seguem a vogal tônica. Quando a vogal não é tônica, ela é chamada de átona.

Em conformidade com Roberto (2016), “as vogais átonas do Português Brasileiro, por sua vez, podem ser pretônicas (anteriores à sílaba tônica) e postônicas (posteriores à sílaba tônica), sendo que as postônicas podem ser finais e não finais (também conhecidas como mediais)”. Sendo importante observar que a variação dialetal das vogais no PB ocorre principalmente no grupo das vogais átonas.

Mariaca (2002) aponta que as vogais quando pretônicas orais são geralmente pronunciadas de maneira idêntica em qualquer variedade do nosso português. A posição pretônica apenas neutraliza, ou suprime a oposição de dois graus nas vogais médias. O quadro a seguir apresenta as vogais pretônicas orais do PB:

	Anteriores [-arredondadas]	Central [-arredondadas]	Posteriores [+arredondadas]
Altas	I		U
Médias altas	E		O
Médias baixas	(ɛ)	(³) (ɐ)*	(ɔ)
Baixa		A	

Quadro 1.2: vogais pretônicas orais do PB. Fonte: Cristófar-Silva (2002:81)¹

¹ Trata-se de alofones, não de fonemas da língua.

Em conformidade com Cristóforo-Silva (2002) podemos generalizar: “todas as variedades sociolinguísticas do português brasileiro apresentam /i, e, a, o, u/ como vogais pretônicas e as vogais / ε,ɔ/ em posição pretônica nas formas derivadas com sufixos ‘-mente, -inh, -zinh, -íssim’, cujas formas primárias apresentam tais vogais abertas (sério/seriamente; mole/molinho; pé/pezinho; leve/levíssimo)”. Outra produção pretônica de / ε,ɔ/ caracterizará a variedade sociolinguística comum de ocorrer na fala nordestina em palavras como “c[ɔ]ração” e “R[ε]cife”.

As postônicas mediais ocorrem entre a vogal tônica e a vogal átona final em palavras proparoxítonas. O quadro a seguir apresenta as vogais postônicas orais finais do PB:

	Anteriores [-arredondadas]	Central [-arredondadas]	Posteriores [+arredondadas]
Altas	(i)		(u) u
Médias altas	(e)		(o)
Médias baixas		(³) e	
Baixa		(a)	

Quadro 1.3: vogais postônicas orais finais do PB. Fonte: Cristóforo-Silva (2002:81)²

Há uma oposição entre /e/, /i/ e /o/, /u/ pretônicas e postônicas no português, porque a vogal alta se substitui à vogal média correspondente, na pronúncia usual, para a maior parte das palavras que têm vogal alta na sílaba tônica. Como nos exemplo: comprido [kūpri:du], menino [mini:nu]. Este fenômeno, quando não observado pode causar sérios problemas na alfabetização, já que o aprendiz tende a escrever como fala.

Conforme afirma Cristofáro-Silva (2002), “para maior parte dos falantes do PB, palavras como ‘jure’ e ‘júri’ têm realização idêntica, assim como para esse grande grupo as palavras terminadas em ‘o’ ortográfico e ‘u’ ortográfico átono também terão a mesma realização [lótus, loto]”.

² O quadro apresenta algumas realizações alofônicas do PB, não apenas fonemas.

Roberto (2016) aponta que “as vogais postônicas mediais que ocorrem em proparoxítonas, concentram grande variação, que dependerá de questões de variedade sociolinguísticas como de registro formal e informal”.

1.1.2 As consoantes no Português

Os sons consonantais, ao contrário das vogais, são emitidos sempre com algum tipo de obstrução da passagem de ar pelo aparelho fonador. Deste modo, temos: as consoantes surdas do português /p/, /t/, /k/, /s/, /f/ e as sonoras são /b/, /d/, /g/, /z/ e /v/. Para a produção dos sons das consoantes nasais, contrastando com as orais, o ar pode escapar pelo nariz ao mesmo tempo em que sai pela boca. As consoantes nasais do português são /m/, /n/, /ɲ/. Em conformidade com Lyons (1987), “as consoantes se diferem das vogais, porque as consoantes são produzidas por uma obstrução ou restrição temporária da corrente de ar que passa pela boca, ao passo que as vogais não sofrem qualquer obstrução ou restrição na passagem de ar”. Segundo Roberto (2016), quanto à natureza da obstrução, à passagem de ar ou modo de articulação as consoantes se subdividem em:

- a) Nasais – na produção dos fonemas nasais, a corrente de ar não encontra obstáculo na úvula, que se está relaxada. Isso somado ao abaixamento do véu palatino que permite a passagem de ar pelo trato nasal. Ex.: má, neto, pinho.
- b) Oclusivas ou plosivas – os fonemas oclusivos ou plosivos encontram no trato vocal uma obstrução total à passagem de ar, e quando emitidos, o som sai como se fosse uma explosão. São seis as consoantes oclusivas do PB: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/. Ex.: pá, bar, tá, dá, cá, gol.
- c) Africadas – Iniciam como oclusivos e terminam como fricativos. Na fase final dessa obstrução ocorre uma fricção decorrente da passagem central da corrente de ar, como acontece na realização carioca dos fonemas /t/ e /d/ diante de /i/ em que se fala “tchia’ e ‘djia”.
- d) Fricativas – os fonemas fricativos ou contínuos levam esse nome porque, ao invés de uma obstrução total da passagem de ar pelo trato vocal,

encontram uma obstrução parcial que os leva a produzir fricção (turbulência). São fricativas: /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/. Ex.: fé, vá, saco, zebra, chuva, janela.

e) Aproximante ou retroflexa – o palato duro é o articulador passivo e a ponta da língua é o articulador ativo. A aproximação, entretanto, não chega a causar obstrução completa, mas causa uma fricção. No PB, a Aproximante [ɹ] corresponde a uma possível realização do “r” em posição de coda silábica, muito próximo do “r caipira”.

f) Vibrantes (triil) – na produção de uma vibrante, o ápice da língua bate várias vezes contra os alvéolos. A vibrante múltipla é conhecida popularmente como “r forte” no PB. Ex.: carro, barraca.

g) Vibrantes simples (tepe) – o tepe é também conhecido como vibrante simples por ter sua produção semelhante à da vibrante múltipla, mas com apenas uma batida da língua na região alveolar ou palatal. É conhecido como “r fraco” e se realiza sempre entre vogais no PB. Ex.: caro, barata.

h) Laterais – são consoantes produzidas com a obstrução da região central do trato vocal ocasionada pela língua, levando ao escape da corrente de ar por suas laterais. São laterais: /l/, /ʎ/. Ex.: lápis, palha.

i) Róticos – conjunto composto no PB dos fonemas /r/ e /ʀ/. O grafema que transcreve o primeiro (realizado como tepe) é o “r” (minúsculo ou maiúsculo), em posição intervocálica – cara, ouro, tarefa – ou como segunda vogal nos encontros consonantais das chamadas sílabas complexas – clara, prato. Já o segundo é o fonema que apresenta a maior variação no PB e pode ser transcrito como “r” (minúsculo ou maiúsculo) em início de vocábulo – roda, raio –, em coda, isto é, final de sílaba, inclusive de vocábulo – porta, mar – ou como “rr” (minúsculo ou maiúsculo), quando em posição intervocálica – carro, arruda.

Quanto ao ponto de articulação, ou seja, de acordo com o lugar da boca em que a obstrução acontece, Roberto (2016) aponta: labiais, coronais, dorsais e laringais. Assim:

a) Labiais – os fonemas labiais são produzidos com a participação dos lábios. Sendo possível dois pontos de articulação:

- Bilabiais – quando envolve ambos os lábios. Ex.: pato, bola, mala.

- Labiodentais – quando a produção do fonema exige que o lábio inferior toque os dentes superiores. Ex.: *faca*, *vaca*.

b) Coronais – os fonemas coronais são produzidos com a participação do ápice (ponta) e /ou da parte anterior do dorso da língua. Podem ser:

- Dentais – quando o ápice da língua toca os dentes superiores. Ex.: *tela*, *dela*.

- Alveolares – quando o ápice da língua toca os alvéolos, região do palato imediatamente atrás dos dentes. Ex.: *sapo*, *zebra*.

- Palato-alveolares – quando a parte frontal do dorso da língua toca a região imediatamente posterior aos alvéolos, no palato duro. Ex.: *chá*, *já*.

- Retroflexos – quando o ápice ou ponta da língua dobra para trás, como o “r caipira” em palavras como *porta*.

- Dorsais – os fonemas dorsais são produzidos com a elevação do dorso da língua (parte central/posterior).

- Palatais – quando a parte central/posterior do dorso da língua se aproxima da região palatal ou do centro do chamado “céu da boca”. Ex.: *ninho*, *ilha*.

- Velares – quando o pós-dorso da língua toca o véu palatino ou a região mole do palato. Ex.: *casa*, *gato*.

- Uvulares – quando há uma vibração da úvula (trill) contra a parede posterior da língua. Algumas realizações dos róticos podem ocorrer nessa região.

- Laringais – os fonemas Laringais são produzidos na região da laringe. A língua árabe tem uma consoante oclusiva laringal. Podendo ser:

- Glotais – quando a articulação se dá na glote, seja por obstrução total ou estreitamento. No PB existe a possibilidade de realização fricativa aspirada do “r” em posição de coda, presente em alguns dialetos. A realização glotal é semelhante à realização aspirada das palavras em inglês que iniciam com *h*, como *hello* e *holiday*.

Há que se observar que no PB não existem fonemas Laringais (glotais), nem retroflexos, nem africados.³

³ Os segmentos africados no Português Brasileiro são alofones. Não gozam, portanto, do status de fonema.

1.2 Estrutura silábica

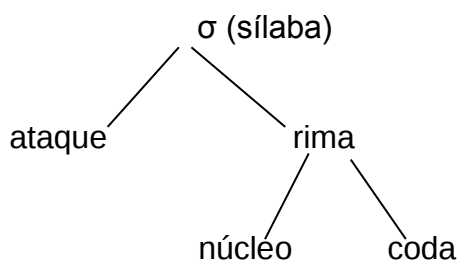
O conceito de sílaba é complexo e isso se revela na impossibilidade de defini-la através de uma única teoria, ou seja, sua definição dependerá da teoria com a qual estamos lidando. Para efeitos deste trabalho nos embasaremos na teoria da estrutura silábica pautada nos estudos de Jakobson (1975) e Mattoso Câmara Jr. (1985, 1998). Cristofáro-Silva (2002), diz que “a sílaba é interpretada como um movimento de força muscular que se intensifica atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva desta força”. Dubois et. all. (1999) simplifica o conceito, “chama-se sílaba a estrutura fundamental, na base de todo o agrupamento de fonemas da cadeia da fala. Esta estrutura se fundamenta sobre o contraste entre os fonemas tradicionalmente chamados de vogal e consoante”.

De acordo com Seara, Lazzarotto-Volcão e Nunes (2017),

Para a Fonologia de base gerativista, a sílaba é entendida como uma unidade que possui uma estrutura interna. De forma geral, a sílaba se divide em *onset* (ou ataque ou aclave), núcleo (ou pico) – parte essencial da sílaba – e coda (ou declive). Assim, na palavra ‘paz’ (/paS/), o *onset* é constituído pelo fonema /p/, o núcleo da sílaba pelo fonema /a/ e a coda pelo /S/. (p.117)

Masip (2000) nos apresenta sílaba como “núcleo ou conjunto de núcleos e margem ou margens, no contexto fonético-fonológico, e vogal ou conjunto de vogal e consoante ou consoantes, no contexto ortográfico”. Quando observamos estes conceitos percebemos que a sílaba tem três partes estruturantes: uma obrigatória formada por vogal e outras duas periféricas, opcionais, que são preenchidas por consoantes ou semivogais.

Por existirem diferentes propostas de representação fonológica da sílaba, aqui adotaremos a proposta de Selkirk (1982 apud Hora, 2006), segundo a qual, a sílaba pode ter os seguintes constituintes: há uma divisão principal da sílaba em ataque e rima, e a rima, por sua vez, se divide em núcleo e coda, conforme a diagrama a seguir:



Fonte: Hora (2006, p. 83)

Existem condições para que as sequências sonoras se dividam dentro da sílaba. A condição de divisão baseia-se em uma escala de soância, na qual, em uma ponta, estão os elementos mais soantes da língua e, na outra, os menos soantes.

Vogais	Líquidas (laterais e róticos)	Nasais	Oclusivas e fricativas
3	2	1	0

Quadro 2: Escala de soância de segmentos sonoros que constituem as sílabas. Fonte: Seara (2017.p.117)

Baseando-se nessas condições, é possível entender, por exemplo, porque na palavra ‘pasta’ não poderíamos ter uma sílaba formada por ‘sta’, já que os elementos sonoros tem a mesma soância: a primeira é fricativa e a segunda é oclusiva, portanto, as duas têm escala de soância igual a 0. De acordo com Seara, Lazzarotto-Volcão e Nunes (2017),

As línguas do mundo tendem a estar organizadas de modo que as seguintes condições sejam respeitadas:

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. (p.117)

Assim entendemos que as condições de organização da sílaba foram respeitadas, de acordo com a escala de soância e condições pré-estabelecidas. Neste mesmo sentido, aponta Mattoso Câmara Jr. (1998), “a enunciação, quando ela é completa, custa de um aclave, um ápice e um declive. Ao ápice corresponde, em regra, a emissão de uma vogal. É o momento essencial da sílaba, é o fonema

que realiza vem a ser ‘silábico’. Os outros fonemas, assilábicos, no acento ou no declive da sílaba, podem faltar”.

Na fonologia convencionou-se o uso da letra grega σ (sintagma, que corresponde ao “s” latino) para simbolizar a sílaba. Conforme mencionado, uma sílaba σ pode ser representada por dois ramos: Onset – tem duas consoantes; Rima – podendo ser preenchida por vogais e consoantes; e, dividida em núcleo e coda. O núcleo no PB formado somente por vogais; e se constitui no pico silábico. E a coda – que pode ser vazia ou preenchida por um número reduzido de consoantes.

Importante observar que por existirem diferentes concepções acerca do molde silábico do PB e que estas concepções implicarão em variações no número de padrões silábicos. Deste modo, faz-se necessário atentar para as informações apontadas por Bisol (2013):

- I. A sílaba do 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. (p.23)

Independentemente da teoria que se adote, é comum a todos os padrões a presença de uma vogal. As posições de ataque e coda terão diferentes possibilidades de preenchimento. Conforme quadro a seguir, apresentado por Cristofáro-Silva (2011)⁴:

(1) u va	V
(2) ch uva	CV
(3) cur va	CVC
(4) persp icaz	CVCC
(5) pr ato	CCV
(6) tr iste	CCVC
(7) tran storno	CCVCC

⁴ Cabe-nos aqui ressaltar a diferença entre o conceito de sílabas. A depender do domínio que se adote (ortografia, fonética, fonologia), os padrões silábicos podem ser diferentes. Ex: Trans-formar, a primeira sílaba pode apresentar o padrão CCVCC existente apenas na ortografia. Na fonética este padrão é reduzido para CCVC, pois TRANS - /trãs/.

(8) harpa	VC
(9) (não há)	VCC
(10) outro	VV
(11) couro	CVV
(12) deus	CVVC
(13) (não há)	CVVCC
(14) fralda	CCVC
(15) claustro	CCVVC
(16) (não há)	CCVVCC

Quadro 3: Molde silábico do PB. Fonte Cristófar-Silva (2011. p.119)

Ao se observar o quadro é possível constatar que alguns padrões fonotáticos (combinações das unidades na sílaba), embora possíveis, não se realizam no PB, conforme os itens 9, 13 e 16. Cabendo-nos explicitar que a depender da interpretação, os itens 9 e 16 serão possíveis de realização. Já o item 7, por exemplo sustenta o posicionamento de quem postula o arquifonema /N/ em *coda* silábica.

1.2.1 Ataque ou *Onset* silábico

Posição pré-vocálica podendo ser ocupada por uma ou duas consoantes (conforme quadro 3). Quando o *onset* é ocupado por uma só consoante é chamado de simples, sendo que qualquer consoante do PB pode ocupar esta posição. Quando o *onset* é preenchido por duas consoantes ele é chamado de *onset* complexo. Em ataque complexo, apenas as líquidas /r/ e // ocorrem em posição C₂ no PB. Hora (2006), apresenta uma observação importante, “o fato de, em Português, termos apenas as consoantes /r/ e // ocupando esta posição, pode explicar a grande substituição de uma pela outra, principalmente, na fase de aquisição da língua. Por isso, é comum ouvirmos, por exemplo, ‘praca’ em vez de ‘placa’”.

Existem algumas restrições, como apontam Seara, Lazzarotto-Volcano e Nunes (2017): “em sílabas localizadas em início de palavra, não há ocorrência

dos encontros consonantais **tl**, **dl** ou **vr**. Já em sílabas localizadas no interior de palavras, não aparecem os encontros **dl** e **vl**”.

1.2.2 Núcleo silábico

Conforme Seara, Lazzarotto-Volcano e Nunes (2017), sendo a parte essencial da sílaba, o núcleo pode ser preenchido por vogais, ou alguns tipos especiais de consoantes, as nasais e as líquidas silábicas.

No Português, somente as vogais ocupam o núcleo da sílaba. Segundo Roberto (2016), “de acordo com os estudos fonológicos sobre sílaba, vemos uma crescente sonoridade que vai do ataque silábico em direção ao núcleo, resultando no pico silábico – a vogal – e uma crescente sonoridade a partir dele, em direção à coda”.

1.2.3 Coda silábica

A *coda* silábica é um constituinte pós-vocálico que pode se apresentar vazio ou ser ocupado por uma ou mais consoantes. Quando temos apenas uma consoante nessa posição, temos a *coda* simples, quando há duas ou mais consoantes, temos a *coda* complexa. No processamento da informação fonológica, a posição final da palavra parece desempenhar um papel de proeminência, explicando-se essa diferença de comportamento nas duas posições: *coda* medial e final.

Os padrões silábicos VC e CVC só podem ter a *coda* preenchida por uma dessas quatro consoantes /l, r, S, N/ ou por uma semivogal, como atesta Câmara Jr. (2002), conforme ilustração do quadro a seguir:

/l/		/r/		/S/		/N/	
medial	Final	medial	final	medial	Final	medial	Final
fal.ta	jor.nal	car.ta	tu.mor	pas.ta	Mas	cam.po	nu.vem

Quadro 4: ilustração das possíveis ocorrências da coda. Fonte: Hora (2006. p. 87)

Para efeitos desta pesquisa, trataremos somente das consoantes em posição de coda, observando seu apagamento, regra fonológica segundo a qual o segmento é cancelado.

Deste modo, devido ao fato de a coda se constituir em uma posição complexa na estrutura da sílaba, porque esta posição se encontra na fase decrescente na escala de sonoridade da sílaba, algumas línguas não apresentam nenhum elemento em *coda*. Nestes casos, essa posição pode ser considerada como um prolongamento do núcleo, não fazendo parte da estrutura básica da sílaba.

A posição de *coda* está sujeita a forte variação devido a sua característica débil, independentemente da posição da sílaba (inicial, medial, final), embora seja consenso que em sílaba final a variação manifesta-se com mais intensidade.

Hora (2006), ao tratar da sílaba complexa assegura: “as possibilidades no PB são ainda mais limitadas, e, em final de vocábulo, elas, praticamente, não existem. Em posição medial, é interessante observar que a segunda posição será sempre preenchida pelo segmento ‘s’, e, quando em posição final pelo ‘x’ [ks]”. Embora este tipo de padrão silábico seja pouco produtivo na Língua Portuguesa. Conforme quadro a seguir:

Posição medial	Posição final
pers.pi.caz	tó.rax
trans.por.te	Fé.lix
mons.tro	
abs.tra.to	

Quadro 5: possíveis ocorrências da coda complexa medial e final preenchidas com o segmento ‘s’.
Fonte: Hora (2006. p. 87).

No Português, as fricativas encontradas são aquelas classificadas com o traço coronal, semelhantes aos róticos. As variantes mais produtivas são: [s,z,ʃ,ʒ,h,ø]. Hora (2006) apresenta, no quadro a seguir, os contextos em que elas podem ocorrer:

Variantes	Posição medial	Posição final
[s]	ca[s]ca	lá.pi[s]

[j]	ca[j]ca	lá.pi[j]
[z]	de[z]de	de[z].me.ses
[ʒ]	de[ʒ]de	de[ʒ].me.ses
[h]	de[h]de	de[h].me.ses
[ø]	me[ø]mo	lá.pi[ø]

Quadro 6: possíveis ocorrências de fricativas em coda medial e final.

Fonte: Hora (2006. p. 88).

O /S/ em coda será variável na realização fonética em função do contexto estrutural ou em função do dialeto. Roberto (2016) acrescenta “que é possível, além das variações já previstas [s,z, ʃ, ʒ], a realização de um rótico – [‘meymu] para “mesmo”, por exemplo – ou o apagamento – [‘lapI] para “lápiz” -, embora tais produções não sejam tão frequentes quanto as primeiras”.

A consoante lateral // em posição de coda tem mais de uma possibilidade de variantes. Hora (2006), aponta que “a variante semivocalizada [w], tanto em posição medial como em posição final, é a mais recorrente no Brasil, independentemente de sexo, idade ou escolaridade”. Em coda medial e final em //, como por exemplo, nas palavras: sol, mel, papel, salvar e alto, o som [w] é muito parecido com o som do u (que nunca ocorre em posição de coda), este fato, ou seja, a proximidade do som, pode justificar o apagamento da coda na escrita.

Hora (2006) enfatiza que uma maneira de minimizar os problemas da escrita dos estudantes é a utilização do processo derivacional de formação de palavras: jornal – jornaleiro e não ‘jornaueiro’; papel – papelaria – e não ‘papeuaria’.

De acordo com Hora (2006), em posição final, o apagamento da lateral está diretamente ligada à escolarização do falante; pois, em geral, falantes com menos anos de escolarização apagam mais, exceto quando a vogal antecedente é “u”.

Por terem um comportamento extremamente variável, os róticos apresentam uma multiplicidade de variantes, principalmente em posição medial. Conforme quadro a seguir:

	[r]	[R]	[x]	[]	[h]	[]	Glide
Posição medial	ca[r].ta ga[r].fo	ca[R].ta ga[R].fo	ca[x].ta ga[x].fo	ca[].ta ga[].fo	ca[h].ta ga[h].fo	*ca[].ta ga[].fo	ca[j].ta ga[w].fo

Posição final	ma[r] can.ta[r]	ma[R] can.ta[R]	ma[x] can.ta[x]	ma [] can.ta[]	ma[h] can.ta[h]	ma [] can.ta[]	
----------------------	--------------------	--------------------	--------------------	---------------------	--------------------	---------------------	--

Quadro 7: multiplicidade de variantes dos róticos. Fonte: Hora (2006. p.88)

Os que envolvem a variação dos róticos são mais abundantes que os que envolvem o apagamento. Oliveira (1983) afirma que relatos sobre o apagamento do rótico estão relacionados em posição de coda final. Em linhas gerais, Oliveira destaca:

Em se tratando do apagamento do rótico:

- a) o apagamento é muito mais frequente e saliente em posição final de palavra do que no interior da palavra;
- b) sua ausência em final de palavra é mais comum em verbos do que em não-verbos;
- c) de acordo com alguns relatos, o apagamento está relacionado a falantes de classe mais baixa e é considerado um vulgarismo;
- d) o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico. (p.93)

Estudos de Callou et al. (1996), Monaretto (1997) e Oliveira (1983) apontam que o apagamento rótico em posição final é muito mais recorrente do que em posição medial. Monaretto (1992) acrescenta “esse apagamento é mais frequente em verbos do que em nomes”. É comum que as crianças ou mesmos jovens e adultos reproduzam este fenômeno na escrita, o que requer a intervenção do professor.

As análises realizadas no que concerne aos róticos nem sempre são concordantes, mas consensualmente, a posição intervocálica é onde se dá o contraste entre o tepe e a friacativa velar.

Hora (2006) aponta que “considerando a variabilidade, notamos que há um comportamento diferenciado quando se observa a posição que o rótico vai ocupar. No Nordeste, por exemplo, em posição medial, o zero [ø] só se manifesta antes de fricativa”, e em posição final, a variante [ø] é mais produtiva em todas. Conforme se constata nos exemplo do quadro a seguir:

Codas mediais	Codas finais
fo[ø]ça	ma[ø]
vá[ø]zea	tumo[ø]

ga[ø]fo	canta[ø] (infinitivo)
ce[ø]veja	parti[ø] (infinitivo)
ma[ø]cha	se[ø] (infinitivo)
go[ø]jeta	

Quadro 8: Codas mediais e finais em /r/. Fonte: Hora (2006. p.90) com adaptação.

Ao se considerar as posições em que ocorrem os róticos, verifica-se que em verbos, o apagamento final é bastante produtivo e que quando seguido por uma vogal, em geral, há um processo de ressilabificação, quando ele deixa de ser coda e passa a ser ataque da sílaba resultante, como, por exemplo: “mar abaixo” – ‘ma.ra.bai.xo’.

As letras “m” e “n” em posição de coda são as nasais, fonologicamente representadas pelo arquifonema /N/. Na Língua Portuguesa, em posição de coda, a nasal sempre assimila o traço do ponto da consoante que a segue. Hora (2006) aponta que, “em relação ao uso da nasal, constatamos que há momentos em que ela é realizada e há momentos em que ela é apagada, sendo que em geral, o seu apagamento está restrito aos itens com terminações *–em* e *–am*”. Desta maneira, “o condicionamento ao acento é um determinante para o apagamento ou não da nasal. Ele se dá em palavras com proeminência acentual na penúltima sílaba e principalmente se a vogal nasalizada é anterior e média como em <*ontem*>”.

Na posição de coda em Língua Portuguesa, somente pode ser preenchida pelas consoantes /l,r,s,n/ e que por apresentarem uma multiplicidade de variantes ela se converteu em tema de inúmeros trabalhos e pesquisas. Estudos realizados já permitem traçar o perfil de cada uma delas de acordo com o contexto social em que se inserem e de acordo com a fonotática. Pode-se afirmar, diante das análises, que em Língua Portuguesa, existe forte tendência ao apagamento da coda.

1.3 Estudos recentes sobre a *coda* silábica

Os estudos sobre a *coda* silábica no Brasil têm avançado de maneira significativa, de modo que alcançam importante relevância em estudos fonológicos e da escrita. Desta maneira, as pesquisas realizadas sobre o tema

têm contribuindo positivamente com o trabalho de professores e fonoaudiólogos em toda extensão do território brasileiro.

Pesquisas e estudos acerca da posição mais tênue da sílaba, a exemplo desta, são imbuídas de um caráter investigativo que procura entender os fenômenos da língua que podem causar dúvidas no aprendiz e por este motivo podem ocasionar erros, oriundos da fala, na escrita. Em breve relato, procuramos elencar alguns estudos sobre a *coda* silábica no Brasil que podem apoiar nossa pesquisa, evidenciando o fato de que, embora existam estudos sobre o assunto, há ainda uma necessidade de intensificação das pesquisas para que se possa explicar com maior afinco os fenômenos observados nas diversas modalidades de ensino.

DUTRA (2015), ao realizar uma pesquisa analisando o comportamento das consoantes *r*, *s* e *l* em posição de *coda* silábica medial e final nas produções escritas dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal na cidade do Recife (PE), constata o apagamento das referidas consoantes. Para a pesquisadora, há a necessidade de se trabalhar a consciência fonológica para que o aprendiz desenvolva a escrita, tendo a percepção de que as palavras são formadas por unidades sonoras (sílabas e fonemas) que podem ser manipuladas de várias maneiras.

A pesquisadora ainda acrescenta ainda que é necessário que o professor realize um trabalho significativo em sala, evitando a discriminação dos erros e ensinando da maneira correta, pois na modalidade de ensino observada, os aprendizes demonstram conhecimento das propriedades do sistema alfabético, e que, os erros encontrados estão relacionados com a própria pronúncia e são considerados fonológicos, uma vez que as trocas ou eliminação dos grafemas, em sua grande maioria, referem-se a grafemas que representam fonemas muito semelhantes, o que se observou claramente no constituinte silábico *coda*.

RIBEIRO (2013) realizou um estudo dos usos dos róticos em 192 produções de alunos de ensino básico (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) das redes pública e privada de ensino na cidade de Salvador à luz da Sociolinguística Laboviana. A intenção da autora foi a observação dos diversos fenômenos de variação linguística presentes na fala, transpostos para as produções escritas de alunos, e que têm sido colocados

indistintamente como erros de cunho ortográfico em muitas salas. Em especial, a autora se disponibilizou a verificar o comportamento dos róticos na posição de *coda* silábica em final de palavras, nas produções escritas dos estudantes.

Concebendo a língua como fruto das interações sociais, o estudo realizado pretendeu verificar o papel dos fatores sociais no fenômeno investigado, sobretudo, o papel do grupo social escolar no processo de aquisição da modalidade escrita da língua, por vezes, divergente da modalidade oral do aluno.

A pesquisa procurou identificar quais contextos linguísticos favorecedores da variação na fala estão presentes no apagamento do –R em posição de *coda* na escrita, observando como a fala pode influenciar a escrita. Visando alcançar os objetivos propostos, foram controladas três variáveis sociais (escolaridade, gênero/sexo e rede de ensino) e oito variáveis linguísticas (gênero textual, extensão do vocábulo, contexto precedente, contexto subsequente, modo de articulação do segmento subsequente, ponto de articulação do segmento subsequente, sonoridade do segmento subsequente, classe morfológica do vocábulo).

A autora conclui que na escrita o fenômeno é pouco presente à medida que o aluno avança nas séries do ensino básico, a manutenção dos róticos em posição de *coda* silábica é mais recorrente; e que, é papel categórico da escola ensinar e manter o padrão linguístico, como forma de evitar os erros ortográficos, evitando assim que os estudantes avancem na escolaridade sem que detenham a correta apropriação do sistema de escrita ou que dominem o padrão linguístico.

CAMPOS, TENANI e BERTI (2012), ao pesquisarem sobre as grafias não convencionais da *coda* silábica nasal em uma turma de Educação de Jovens e Adultos de São José do Rio Preto (SP), argumentam que a possibilidade das grafias não convencionais analisadas podem ser motivadas pelas características fonético-fonológicas dos enunciados falados (particularmente, da sílaba em *coda* nasal); e, também, pelas características das convenções ortográficas dos enunciados escritos (especificamente, as convenções para a representação da nasalidade da *coda*). Sob o aspecto fonético, a *coda* corresponde a uma redução de energia, e este fator pode tornar os seguimentos que preenchem essa posição menos audível.

Segundo as autoras, sob o aspecto fonológico, a *coda* pode ser vista como um constituinte não imediato da sílaba, cujo preenchimento sofre restrições. Sob o aspecto ortográfico, são três as possibilidades de registro da nasalidade: <m, n, ~ >, este fato a particulariza frente às grafias das demais *codas* do português, as quais não têm possibilidades alternativas de registros gráficos. Quanto à nasalidade, existe uma complexidade decorrente dos aspectos fonéticos/acústicos e, também, de alternativas de sua representação fonológica.

As autoras apontam que, no que se refere à inserção dos sujeitos em práticas de oralidade, as marcas da escrita evidenciam as informações que o escrevente recupera dos enunciados falados, como por exemplo, as características motoras, acústicas e perceptuais da sílaba, e também, as diversas marcas em suas produções escritas provavelmente decorrentes da relação que estabelecem em suas variedades linguísticas. Ao mesmo tempo, no que tange à inserção de práticas letradas, destaca-se a sensibilidade dos adultos a características do código escrito institucionalizado. As autoras concluem que as grafias não convencionais de *coda* nasal aparecem como resultado do trânsito do sujeito escrevente por diferentes práticas de linguagem, tanto orais quanto letradas, e não como uma interferência indesejada da fala na escrita.

CARDOSO, RODRIGUES, FREITAS e CHACON (2010) ao realizar um estudo acerca do registro da *coda* silábica na escrita de pré-escolares, utilizando dados de textos de 20 crianças com idade entre 5 e 6 anos de idade de uma escola municipal de educação infantil do estado de São Paulo, apontam que das 211 possibilidades de registro de *codas* existentes em seu estudo, 52,14% foram omitidas e 47,86% foram registradas, sendo que, das possibilidades de registro observadas, 61,39% foram de acordo com as convenções ortográficas e 38,61% fugiram às convenções, sendo substituídas.

As omissões e substituições variam em função do tipo da *coda*: nas nasais houve menor percentual de omissões e maior número de substituições, nas vibrantes e fricativas ocorreu maior número de omissões e menor número de substituições; não houve correlação entre a tonicidade da sílaba e omissões, substituições e registros convencionais da *coda*. Para efeitos dessa pesquisa, os autores apontam uma tendência elevada de omissões e, em grau pouco menor, de substituições da posição de *coda* no registro gráfico dos sujeitos, o que

confirma a hipótese inicial de que o registro da *coda* parece ser problemático no processo de aquisição da escrita.

Os autores relembram que, segundo Mezzomo (2004), a aquisição dessa posição silábica se estabiliza por volta dos cinco anos de idade, e este pode ser considerado um dos fatores que explicam a maior dificuldade no registro escrito da *coda* por parte das crianças, e que também, pode ser percebido como mais um indício da complexidade dessa posição silábica, que se manifesta tanto na língua falada, quanto na língua escrita.

Explicando o apagamento da *coda* na escrita das crianças, os autores atribuem ao fato de as crianças apoiarem-se em informações acústicas que detectam nos enunciados falados, e neste sentido, uma posição silábica que, audivelmente, não favorece a percepção tende a ser problemática para as crianças na fase de aquisição da escrita, posto que, os segmentos produzidos nessa posição tendem a ter baixa energia acústica, dificultando a percepção auditiva. Os autores acrescentam ainda que, as dificuldades ortográficas observadas não representam dificuldades em si mesmas, mas remetem a complexas questões da própria natureza heterogênea da escrita.

HORA, PEDROSA e CARDOSO (2010) em artigo publicado na revista Letras de Hoje, apontam alguns estudos voltados para a análise das consoantes pós-vocálicas. Eles afirmam que para a lateral pós-vocálica //, a realização mais frequente é a vocalização [w], com 84%, seguida pelo apagamento [ø] que possui 15,7% dos dados. Com relação ao rótico, apontam que das 4.595 registradas pelos pesquisadores foram observadas as seguintes variantes: aspirada [h] 87%, zero fonético [ø] 10%, tepe [r] 1%, glide posterior [w] 1,4% e glide anterior 0,6%. Para os pesquisadores, o apagamento, uma das variantes mais produtivas, depois da aspiração, é condicionada pelo contexto fonológico seguinte, quando preenchido por uma das fricativas. Em posição final, as variações se apresentam, apenas, sob as formas aspirada [h] e apagada [ø], assim das 11.492 ocorrências, 91% foram para o apagamento e 9% para a aspiração.

Podendo-se concluir que, na posição interna, a aspiração tem maior porcentagem, enquanto que na posição final, o apagamento é mais frequente. Após análises dos diversos estudos, os autores da pesquisa chegam à conclusão que as consoantes pós-vocálicas se dividem em dois grupos: as líquidas //, /r/ e a

fricativa coronal /s/, fato que se torna bastante explícito na posição medial, levando-os a analisar as líquidas como coda e a fricativa coronal com *onset* de núcleo foneticamente vazio. Os pesquisadores constatarem ainda que, a posição final de palavra é extremamente débil, por isso evita segmentos consonantais e qualquer que seja o segmento que ocupe esta posição, há uma forte tendência a seu apagamento ou, à busca pelo padrão CV, a partir do preenchimento do núcleo, que anteriormente era foneticamente vazio.

ILHA (2007) realizou um estudo com 52 crianças não-repetentes, 1 criança repetente e 24 adultos cursando os anos iniciais do ensino fundamental, tendo por objetivo investigar os processos fonológicos presentes na representação escrita de estruturas silábicas do Português Brasileiro. Como resultados, Ilha apresenta as seguintes considerações: na representação escrita do ataque complexo absoluto e medial, ocorreu preferencialmente a não produção das líquidas laterais e não-laterais (globo – gobo, crocodilo – crocodilo) e a não-produção das obstruintes teve apenas quatro ocorrências (globo – lobo), assim a autora afirma que, apesar de estar presente no sistema fonológico dos sujeitos, devido à posição silábica, no caso do ataque complexo, a líquida não é produzida na escrita de crianças e adultos; na escrita de palavras em coda medial e final o processo da não-produção ocorreu na representação escrita da coda medial/final com /R/ (morcego – mocego), com /S/ (perdiz – predi), com /L/ (polvo – povo) e com /N/ (pantera – patera).

A autora observa que a não produção em coda medial na escrita das crianças e do adulto se dá preferencialmente em sílabas não-tônicas (64,4%) e em sílaba tônica em menor percentual (35,5%). Diferentemente, a não-produção em coda final se dá com um percentual um pouco maior na sílaba tônica (53,8%) do que em sílaba não-tônica (46,1%). A não-produção em coda final com /R/ na escrita das crianças ocorre em um número maior que na escrita dos adultos. Essa preferência de não-produção de /S/ e /R/ na escrita das crianças se dá de forma similar a não-produção na aquisição fonológica: as crianças adquirem primeiro a coda final com /L/ e, após, com /S/ e por último com /R/. Com relação à coda /L/, em sílaba tônica, a escrita das crianças apresentou apenas uma ocorrência de não-produção, ao passo que em sílaba não-tônica, tanto na escrita das crianças como na dos adultos a não-produção em /L/ ocorreu somente na palavra

(automóvel), o que pode ser um reflexo de mudança na pronúncia acabando por distanciar a fala de sua representação escrita.

Concluindo seu estudo, Ilha afirma que os processos fonológicos presentes na representação escrita das estruturas silábicas complexas do Português Brasileiro parecem ser influenciados por fatores fonológicos, como por exemplo, a posição da sílaba na palavra: na borda limite ou interior da palavra. A autora afirma que na representação escrita das crianças, os constituintes do ataque complexo absoluto e da *coda* final, possivelmente, são menos favoráveis à ocorrência de não-produção por estarem localizados na borda limite da palavra, esquerda e direita, respectivamente, e estarem separados apenas por um constituinte silábico adjacente, o qual pertence a mesma sílaba.

Os constituintes do ataque complexo medial e da *coda* medial localizados no interior da palavra são mais favoráveis à ocorrência de não-produção, possivelmente por precisarem ser separados da sílaba antecedente ou posterior, respectivamente, e além disso serem ramificados em seus constituintes internos. Quanto à tonicidade, em *coda* medial, o processo de não-produção ocorre preferencialmente quando a sílaba se encontra fora do pé métrico do que dentro do pé métrico.

1.4 Representação escrita x fonética: dilemas da sala de aula

Os processos fonológicos são fenômenos que ocorrem com os fonemas e fones. Roberto (2016) afirma que “os processos fonológicos são inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de aquisição da linguagem, em que dificuldades de articulação costumam ser mais frequentes”. Fica evidente que ao elaborar hipóteses de escrita o aprendiz executa uma operação mental, tentando encontrar alternativas à fala para reproduzir sons ou classe de som com as quais ele tenha dificuldade.

O estudo destes processos é de grande relevância para se compreender aspectos da língua, tais como as mudanças na língua em função do tempo (estudo diacrônico), variações fonéticas (importantes em estudos sociolinguísticos diversos) e questões de aquisição da linguagem.

O estudo dos processos fonológicos permite ainda, analisar o processo de alfabetização, uma vez que entendemos que nesta fase de escolarização alguns processos fonológicos podem gerar dificuldades na escrita e na leitura. Através do estudo destes processos ainda é possível desvendar problemas fonoaudiológicos e psicolinguísticos.

Não existe um consenso sobre a nomenclatura nem quanto a quantidade de processos fonológicos. Seara, Lazarroto-Volcão e Nunes (2017) organizam os processos fonológicos em quatro categorias distintas: a) assimilação; b) estruturação silábica; c) enfraquecimento e reforço e d) neutralização.

Para efeitos deste trabalho, visto que nossa intenção é investigar o comportamento da *coda* silábica, utilizaremos a classificação utilizada por Roberto (2016): processo por apagamento e supressão; processos por acréscimo; processos por transposição e processos por substituição. Daremos atenção especial aos processos fonológicos por apagamento ou supressão, com ênfase ao que diz respeito ao apagamento da *coda* silábica.

1.4.1 Processos fonológicos por apagamento ou supressão

São também chamados de processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento, podem ser considerados processos de estruturação silábica e envolvem o apagamento ou supressão de um segmento; seja ele uma vogal, consoante, semivogal, ou até mesmo uma sílaba inteira.

No que concerne ao apagamento de consoante, Roberto (2016) cita que ele pode ocorrer em diferentes posições silábicas, “sendo comum o apagamento de líquidas em posição C2 (redução de encontros consonantais) ou em início de sílaba em posição de *coda*”, o que se comprova nos exemplos: *drible* – ‘dible’, *bicicleta* – ‘biciketa’, *barata* – ‘baata’, *velhinha* – ‘veinha’, *carta* – ‘cata’.

Outro exemplo de apagamento em posição de *coda* é o apagamento dos róticos e fricativas, conforme se observa nos exemplos: *pegar* – ‘pegá’, *garfo* – ‘gafo’ e mesmo – ‘memo’. O primeiro exemplo (*pegar*) evidencia uma tendência na fala atual, em que o rótico no final dos verbos no infinitivo não é pronunciado na fala, o que dificulta o trabalho com a escrita.

Entender estes processos fonológicos pode contribuir para que o professor do ensino fundamental possa direcionar suas aulas, de modo que, dúvidas acerca da ortografia sejam minimizadas e que o aprendiz possa apropriar-se do SEA com maior segurança.

CAPÍTULO II

ESCRITA, VARIAÇÃO E ENSINO

A escola tem, entre outras funções, a de introduzir a criança no mundo da escrita, possibilitando assim que ela domine a linguagem escrita para alcançar um crescimento cognitivo e atender as demandas da sociedade que privilegia este tipo de comunicação. Entretanto, é importante considerar que o sistema de escrita alfabética não representa o significado das palavras, mas a sequência fonológica para uma representação visual. De modo que fala e escrita convergem para um mesmo fim, qual seja a comunicação. KATO (1990: 30) afirma que “a linguagem escrita não pode ser definida como um conjunto de propriedades formais invariantes, e distintas das da linguagem falada”. Em outras palavras, o que determina a diferença entre fala e escrita são as condições de produção, tais como: contexto, regras prescritivas da escrita, grau de formalidade ou planejamento.

Percebendo a escrita como uma atividade puramente analítica, o aprendiz em fase de letramento deve compreender o princípio alfabético da escrita e representar a estrutura silábica universal formada por ataque e núcleo (CV), não obstante, poderá apresentar dificuldades em reproduzir os constituintes internos de sílabas mais complexas como o ataque complexo e o núcleo (CCV) ou ataque e rima constituídos por núcleo e *coda* (CVC). Tais incompreensões ou “erros” de notação podem acarretar problemas de alfabetização que o educando, muitas das vezes, leva para toda a vida, por não compreender o sistema alfabético e a correspondência existente entre grafemas e fonemas. A partir desta constatação podemos explicar o porquê de alguns alunos afirmarem não dominar a Língua Portuguesa, e isso evidentemente refere-se à escrita já que ela segue um padrão que deve ser ensinado e aprimorado na escola.

A escrita apresenta regras de padronização e normatização, o que não significa que o aluno que não as domina deve ficar à margem, muito pelo contrário, por ser um lugar onde convivem diversas pessoas oriundas das mais diversificadas culturas, é papel da escola promover a inserção destes sujeitos no contexto do ensino da língua escrita conforme as prescrições das normas.

A noção de desvio ortográfico oriundos da língua oral sendo tratados como “erro” não é mais tão comum nos discursos dos professores, uma vez que documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passaram a apresentar variantes não-padrão da língua, considerando-os como fato social. Entretanto, existe uma noção de erro ou transgressão à norma que compromete o desempenho do aluno fazendo com que ele seja estigmatizado e apontado como alguém que não foi escolarizado.

Deste modo, cabe ao professor identificar a origem do erro para perceber quando se trata de simples transgressão da norma ou hábito da fala. É necessário, portanto, que o professor trabalhe com o aluno a norma preordenada da escrita. Bortoni-Ricardo (2004), aponta que “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos de sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade”. Todavia, há uma necessidade de a escola observar os aspectos da escrita dos alunos que podem se originar da fala, uma vez que muitos aprendizes conservam a ideia de que a escrita deve ser feita exatamente como se fala. Desse modo,

(...) Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais. (p.273).

Percebendo que os erros não são apenas desvios ortográficos, mas transposições dos hábitos da fala para a escrita, cabe ao professor intervir no sentido de mostrá-los ao aluno para que ele possa refletir sobre a importância de desenvolver sua habilidade comunicativa escrita para obter crescimento social. Isso faz com que o aluno compreenda que é papel do professor auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem da escrita e também promover uma consciência sociocultural no educando.

Compreendendo que fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, Simões (2010) afirma: “Antes, porém, de qualquer especulação sobre a língua objeto, cumpre lembrar que ninguém escreve como fala nem fala como escreve. Logo, ainda que o processo de aprendizagem da *lectoescritura* seja simultâneo, trata-se de modalidades diferentes da língua como veículo de

interação social”. Por isso mesmo é importante perceber as especificidades de cada uma das modalidades para melhorar o desempenho nas duas. Deste modo, Simões (2010) faz a seguinte distinção:

A língua falada conta com a assessoria de recursos como gestos, e expressão facial, o tom e o timbre da voz etc., os quais não são transponíveis para o escrito.

A língua escrita, por sua vez, apresenta figuras não conversíveis em som (letras “mudas”, pontuação, diacríticos etc.); espaços em branco sem correspondência no texto oral, visto que a emissão oral é contínua, além de outras particularidades.

Por isso, a apropriação da leitura e da escrita, pela criança em especial, é um processo de alto grau de complexidade e requer do professor competência técnico-pedagógica específica, para que as dificuldades possam ser minimizadas. (p.16)

Neste sentido, ressaltamos a importância do acompanhamento por parte do professor nas dificuldades ortográficas dos alunos. Isto porque, se considerarmos a observação dos processos fonéticos no estudo da fonologia sincrônica encontramos diversos fenômenos de perdas ou acréscimos de substância fônica perceptíveis na língua oral que, muitas vezes, são transpostos para a língua escrita.

O estudo dos processos fonológicos que ocorrem na língua demandam especial atenção do professor. Evidenciamos por exemplo, os desvios ortográficos de apagamento da consoante R final, sendo este um fato bastante comum na fala, principalmente em verbos no infinitivo. Para a fonética o apagamento do rótico /r/ final em palavras como *abraçar* ou *amor*, por exemplo, gera dificuldade na escrita, percebendo-se principalmente nos sujeitos que utilizam as normas mais populares do Português Brasileiro.

Na escrita cotidiana dos alunos, principalmente do ensino fundamental I e II ou na modalidade EJA, este tipo de apagamento é fácil de ser percebido, o /r/ tanto em posição final quanto medial deixa de ser grafado, gerando incompreensões na escrita, principalmente em formas verbais no infinitivo. Com a letra /s/ final, como por exemplo, em *lápi* (lápiz) ou *óculo* (óculos) ou ainda a consoante // como em *mavado* (malvado) ou *ane* (anel), são casos de apagamento presentes e constantemente observados pelos professores nestas modalidades de ensino.

Diante de recorrentes casos, pode-se observar que existe uma tendência crescente de o aluno escrever conforme pronuncia determinadas palavras, e isto se deve ao fato de existir pouca aproximação com os padrões ou normas predeterminadas para a escrita. Embora saibamos que a pronúncia pode variar e ainda assim, serem consideradas válidas, pois é comum que indivíduos de diferentes regiões ou nascidos em épocas diferentes pronunciem a mesma palavra de forma diferente. Entretanto, a escrita conforme a pronúncia pode ser considerada um problema, quando existe uma padronização da norma ortográfica que motiva a maneira correta de se escrever determinada palavra e o sujeito não consegue realiza-la. Neste sentido, Moraes (2000) assegura que:

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de 'cristalizar' na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta.(p.19)

Diante da constatação dos desvios gráficos, cabe ao professor desenvolver estratégias de ensino que facilitem ao aluno a percepção de que o sistema alfabético da Língua Portuguesa é irregular; e que, são raros os casos em que se pode perceber uma correspondência biunívoca entre o som e a escrita. A partir deste pressuposto, o aluno precisa estar atento ao que é regular na escrita e ao que pode gerar dúvidas devido às irregularidades. Igualmente, cabe ao professor oferecer ao aluno metodologias e estratégias de ensino que possibilitem uma aproximação cotidiana com a convenção ortográfica; seja através de organização de situações didáticas em sala de aula ou através da utilização de elementos que circulam em sociedade como, jornais, revistas, vídeos, clipes musicais, filmes, entre outros. Dessa maneira, o professor conseguirá alfabetizar letrando, ou seja, a aquisição da ortografia acontecerá na escola, mas também, possibilitará que o aluno saia dela letrado, possuindo um conhecimento mais amplo acerca do mundo, o qual ele faz parte.

Todos os componentes do sistema alfabético são importantes, de modo que é uma premissa, que o aprendiz ao se deparar com o sistema ortográfico da língua defronte-se também com as interferências do sistema fonológico, de modo que é imperioso dedicar-se também ao estudo das características dos sons das

vogais e consoantes para diminuir eventuais dúvidas, possibilitando mais segurança ao ato de escrever.

Outro fator que merece nossa atenção é a variação coloquial da fala. Mesmo em indivíduos com níveis mais altos de escolarização, a fala coloquial predomina em situações de oralidade ou mesmo da escrita. Com os alunos do ensino fundamental este fator não poderia ser diferente, pois considerando que o aluno é fluente em seu próprio idioma, é fácil perceber porque determinadas interferências da fala na escrita podem ser verificadas com tanta pluralidade. Neste sentido, compreende-se perfeitamente quando o aluno omite determinado segmento, como o rótico final nas formas verbais no infinitivo. Por certo, nas situações de oralidade, ele não realiza a pronúncia e ao chegar à escola, diante de situações de escrita, a tendência é escrever como se fala, ou o mais próximo da oralidade.

Devido a tal complexidade do sistema de escrita, cabe-nos fazer uma investigação sobre o que o aluno ainda não domina no sistema; ou seja, é necessário possibilitar ao aluno o conhecimento da norma ortográfica, para que diante de princípios norteadores ele possa avançar na aprendizagem da escrita.

2.1 História da Escrita

A necessidade de transmitir a expressão articulada através da comunicação oral possibilitou ao homem a necessidade da criação de um instrumento que fosse capaz de imobilizar a linguagem articulada e de alguma forma perpetuá-la através dos tempos. Decerto, o homem primitivo desconhecia a escrita e por isso a comunicação se realizava através da fala e de gestos. À medida que a humanidade foi evoluindo houve a necessidade da criação de símbolos e sinais que fossem capazes de representar a fala. Aos poucos a escrita vai surgindo na forma de pictogramas (símbolos que representam um objeto ou um conceito), ideogramas (desenhos figurativos) e fonogramas (formas de comunicação em sons).

Por volta de 4000 a.C. surge na Mesopotâmia a linguagem escrita. Os sumérios registraram informações sobre a história, acontecimentos econômicos, políticos e do cotidiano em placas de barro, criando assim a escrita cuneiforme.

Aproximadamente no mesmo período, a escrita demótica - mais simples e a hieroglífica – mais complexa, se desenvolveram na região do Nilo. Seus registros foram encontrados nas paredes de cavernas e em uma espécie de papel – o papiro.

Anos mais tarde, surge na Roma Antiga o alfabeto romano, composto de letras maiúsculas. Para grafá-las era necessário o uso de penas de aves, hastes de bambu e uma espécie de papel – o pergaminho. Por volta do século VIII, foi criado um alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas, mas que, ao passar por transformações era complexo para a leitura. Já no século XV foi criado o primeiro caderno de caligrafia na Itália. De modo que a escrita passou por diversas alterações até chegar ao que conhecemos hoje.

Surgida para atender a necessidade do homem de ampliar e criar possibilidades de interação com outros homens, a escrita desempenha esta e outras funções na vida em sociedade.

A escrita é um procedimento através do qual podemos imobilizar a linguagem articulada. Em virtude da necessidade de se expressar e de se comunicar o homem desenvolveu arranjos e objetos simbólicos ou sinais gráficos para possibilitar a comunicação. Quando afirmamos que a escrita possibilita a comunicação não estamos assegurando que ela é o único meio, mas que ela é um meio confiável capaz de manter gravados aspectos da comunicação por um período temporal maior que a fala que utilizamos na oralidade. Nas palavras de Higounet (2003):

Contudo, a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano. (p. 09-10).

De inegável importância para o desenvolvimento humano, tanto que, a escrita passa a dividir o tempo cronológico da humanidade, antes e a partir da escrita. Ainda é cedo para consideramos outra era que possa ser chamada de depois da escrita, entretanto é impossível imaginar um mundo no qual a escrita não esteja presente.

Nas diversas relações humanas, a exemplo da religião, o escrito se sobrepõe à fala, posto que, ao fixar a palavra de modo permanente, e conforme

Higounet (2003) “ela dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo.” Desde modo, a escrita não pode ser compreendida apenas como sendo uma técnica.

Da necessidade inerente ao homem de estabelecer com outros homens a comunicação surge a escrita, que em um primeiro momento, através de desenhos primitivos possibilita ao homem expressar visualmente suas ideias, enquanto que a fala era a expressão auditiva. Daí surge o pictograma que inicialmente, não tinha relação direta com a fala, mas que posteriormente avança em direção à representação da fala passando a ter um simbolismo de segunda ordem. Kato (1990) afirma, “a fala representa as ideias, e a escrita representa a fala”.

Entretanto, para que se possa compreender um sistema de escrita é necessário que se conheça o conjunto de símbolos que o compõem, neste direcionamento J.Frévier *apud* Higounet (2003) afirma:

Para que haja escrita, “é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que seja por ela utilizado” e em seguida “é preciso que esses sinais permitam gravar e reproduzir uma frase falada” (p.11).

Neste sentido, podemos considerar que a fala pode ser reproduzida através da escrita de modo que esta representação seja convencionada por um grupo social que a legitima, que a conhece e a domina, sendo capaz, portanto, de compreender as ideias grafadas no texto escrito.

Da notação das palavras, o homem enfim passou a notação dos sons. Era necessário, portanto, a criação de sinais que pudessem representar palavras e sons. Importante observar que existem poucos exemplos de escritas puramente silábicas, mas que o silabismo já existia entre as populações sírias e mediterrâneas desde o segundo milênio antes de nossa era. Higounet (2003), explica esta escrita:

A distinção entre consoantes e vogais dentro das sílabas e a notação de cada consoante por um sinal distintivo levaram, depois de muitas tentativas, ao alfabeto consonantal fenício de meados do segundo milênio, o ancestral de todos os alfabetos verdadeiros, especialmente o nosso, por meio do alfabeto grego. (p. 14)

Com a utilização do alfabeto consonantal, os princípios estabelecidos pela escrita grega foram incorporados em vários alfabetos pelo mundo, ainda que

existam inúmeras variedades de alfabeto. Conforme Sven Ohman *apud* Kato (1990), “na verdade, 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”.

Kato (2000) observa que, ainda que a primeira intenção tenha sido a construção de um alfabeto de natureza fonética, a relação vigente é fonêmica, ou seja, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo.

Com a escrita, passamos a ter uma nova modalidade de uso da linguagem. Entretanto, devemos observar que devido a grande importância dada à escrita, a fala ficou mais recuada em muitas atividades do ser humano, pois em diversas áreas como no trabalho, na igreja, na comunidade ou outros lugares ela é sempre perceptível, apesar de a fala ser e ter seu surgimento anterior à escrita.

De acordo com Cristófar-Silva (2002), “considerando-se, portanto, as limitações fisiológicas impostas ao aparelho fonador, podemos dizer que o conjunto de sons possíveis de ocorrer nas línguas naturais é limitado. Na verdade, um conjunto de aproximadamente 120 símbolos é suficiente para categorizar consoantes e vogais que ocorrem nas línguas naturais”. Assim, entendemos que as letras correspondem aos sons, mas que esta correspondência é bem complexa, pois, um som na escrita pode ser representado por diversos símbolos, como por exemplo, nas palavras *xale* e *chave*, o mesmo som é representado por escritas diferentes, e, isso ocorre porque na escrita não utilizamos o alfabeto fonético. Contudo, sabemos que mesmo tendo diferentes grafias para o mesmo som, com as variações da escrita não nos confundimos na hora de falar ou compreender.

Notadamente, temos que considerar que o sistema alfabético que conhecemos é o auge do sistema de escrita, pois com ele foi possível registrar as letras, palavras ou textos, ainda que não haja correspondência entre a palavra e seu significado, por exemplo. Nunes (1992) aponta:

Um sistema alfabético de escrita não representa diretamente o significado da palavra, mas a sequência de sons; em termos técnicos, a escrita não representa diretamente os aspectos semânticos da palavra, mas sua sequência fonológica. Isto significa que as palavras têm grafias parecidas quando têm sons parecidos e não quando têm significados relacionados. Por exemplo, as palavras ‘mamãe’ e ‘papai’, associadas

em seu significado, não são tão parecidas em sua grafia como 'mamãe' e 'mamão' que não se parecem seus significados, mas têm uma sequência fonológica muito semelhante. (p. 15-16)

Desde modo, percebe-se que, mesmo que algumas palavras apresentem semelhanças fonológicas elas diferem no significado, daí compreende-se a dificuldade acerca da apropriação do sistema de escrita.

Para uma melhor compreensão do Sistema de Escrita é válido considerar que as concepções de escrita foram concebidas como sendo 'codificação' e leitura como 'decodificação' e introduzidas na escola a partir do final do século XIX, utilizando os métodos de alfabetização analíticos e sintéticos. Os métodos analíticos se propõem a criação de um vocabulário gráfico, associando a palavra ao seu significado, para posterior reconhecimento.

Os métodos sintéticos, chamados também de silábicos ou fonêmicos, pretendem ensinar o código partindo do princípio de que os sons da língua são convertidos em letras ou grafemas e os grafemas em sons, o que possibilita a decodificação da palavra escrita e a codificação da palavra falada. Pode-se aceitar que ambos os métodos resultam em experiências escolares caracterizadas pela repetição e memorização.

Convém acrescentar que o uso da escrita é fator de diferenciação social, pois numa mesma sociedade é possível observar diferentes níveis de letramento, e neste patamar, cabe-nos situar a escola como instituição capaz de possibilitar ao aluno a aproximação com o sistema de escrita adequado. Observando estudos relativos à aquisição do processo de escrita, compreendemos que o aprendizado é uma construção que se faz do interior do aprendiz para o exterior, através do qual o professor é um facilitador e o aprendiz é o sujeito ativo. Por isso, o professor pode entender os motivos pelos quais o aprendiz escreve em desacordo com os padrões da língua e a partir desta constatação, desenvolver estratégias de ensino que possibilitem uma aproximação do aluno com as normas de ortografia oficial, fazendo com que o aluno possa apropriar-se da forma correta da escrita para ascender em sua condição social.

Por certo, percebe-se que no início da escolarização é comum que o aprendiz encontre maior facilidade em escrever como fala, pois ele tem na oralidade a base, ou ponto de partida para escrita. Entretanto, é papel da escola

fazer com que o aluno reflita sobre a diversidade da língua, fazendo-o perceber que nem sempre a escrita corresponderá à fala, pois a oralidade está sujeita a alguns fenômenos que causam alterações na composição fonética das palavras, que podem interferir na escrita. Estes fenômenos, conhecidos como processos fonológicos requerem uma atenção maior por parte do aprendiz, pois costumam causar dúvidas quando da necessidade de escrever determinadas palavras.

Conforme afirma Cagliari (1999), “a escrita, na verdade, não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica”, por isso, é possível que na fase de aquisição, as interferências da linguagem falada possam ser mais perceptíveis na escrita. Portanto, é fundamental que o aprendiz compreenda a relação entre os sons da fala e as letras, ou seja, que ele compreenda que os grafemas representam os sons do sistema ortográfico. Neste sentido, Lemle (2001) aponta,

[...] O aprendiz precisa ser capaz de entender que cada um daqueles ‘risquinhos’ vale como símbolo de um som da fala. Assim sendo, o aprendiz deve poder discriminar as formas das letras. As letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes, e por isso a capacidade de distingui-las exige refinamento na percepção. (p. 8)

Assim, faz-se necessário que o aprendiz perceba que um mesmo som pode ser representado por letras diferentes, deste modo “é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som” posto que a relação entre fonemas e letras não é biunívoca, (Lemle, 2001).

Para Moraes (2006), o aprendiz é capaz de prever a grafia correta de uma palavra, ainda desconhecida por ele, por possuir conhecimentos acerca do ‘princípio gerativo’ da língua aplicada às palavras que podem causar dúvidas. Ainda afirma o autor:

Se na história da humanidade os sistemas de escrita alfabética surgiram antes da norma ortográfica, algo semelhante ocorre no desenvolvimento individual. A criança inicialmente se apropria do sistema alfabético: num processo gradativo, descrito pelas pesquisas da psicogênese da escrita, ela aos poucos domina a base alfabética. Isto é, não só aprende a forma das letras, a direção da escrita na linha e a orientação com que se escreve na folha de papel, mais elabora diversos conhecimentos sobre o funcionamento da escrita alfabética:

- que é preciso haver uma variedade interna nas grafias que usamos;

- quais são as letras permitidas em nossa língua em que sequência elas podem ocorrer;
- que as letras representam partes sonoras das palavras que falamos, partes menores que as sílabas;
- quais valores sonoros as letras podem assumir em nossa escrita.(p.21)

Por isso, Moraes (2006) aponta que, além de considerar estes princípios, o aprendiz deve atentar também para o contexto linguístico e a tonicidade, que nos casos das vogais mediais e finais sofrem elevação na oralidade, mas mantêm-se médias na escrita. É fundamental, portanto, que o aprendiz seja capaz de perceber que oralidade e escrita apresentam diferenças.

Em virtude dos fatos mencionados, no sentido de auxiliar investigações na área da escrita, estudos da fonética e da fonologia evidenciam que os aprendizes escrevem utilizando os conhecimentos alfabéticos que conhecem e os sons que já adquiriram e dominam. E que, ao ter contato com a escrita, necessitam associar a representação gráfica e o som, ou seja, dominar as relações grafêmicas.

2.2 Ortografia e aquisição da escrita

Aprender a escrever é uma técnica desafiadora para o ser humano porque o processo de aquisição da escrita só vem a acontecer muito depois da oralidade, e isso torna esta tarefa um procedimento complexo para o aprendiz, já que é necessário que ele faça a reflexão entre som e letra, a ordem das letras, e como deve ordenar as letras nas sílabas e ainda, conhecer a utilidade da escrita. É normalmente na fase de apropriação do SEA que o aprendiz apresenta muitas dúvidas e desvios ortográficos, entre eles o apagamento de letras ou sílabas.

É uma fase que exige que o aprendiz possa refletir acerca da sonoridade das palavras, buscando perceber que apesar de estarem relacionadas, a oralidade e a escrita apresentam diferenças e particularidades. Não obstante, para que este processo aconteça de maneira mais natural é necessário conhecer e aprender a usar as normas. Para a escrita, é fundamental que o aprendiz possa ter acesso e passe a utilizar a ortografia, que conforme Cagliari (2007),

A ortografia surge exatamente de um congelamento das grafias das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de uma palavra de forma fixa, independentemente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê. (p. 65-66)

Corroborando com este pensamento, Morais (2000) afirma que “a ortografia funciona como um recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua”. Conforme a abordagem descrita por este autor, apesar de parecer fácil ensinar ortografia não é um processo simples, pois é necessário conhecer as dificuldades individuais de cada aprendiz para que ele possa vencer suas dificuldades, visando evitar defasagens na escrita. Isso porque, a correta ortografia das palavras é sempre uma convenção, definida socialmente.

Dada sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. (MORAIS, 2000. p. 20)

Fazer esta distinção é importante para se entender os erros de grafias recorrentes na escrita dos alunos e ensiná-los a escrever segundo a norma, porque o acesso à escrita e a utilização da língua padrão decorre de uma perspectiva normativa fruto de convenção social.

Não obstante, quando se percebe que há a ocorrência de recorrentes interferências da fala na escrita, cabe ao professor, de maneira crítica, promover uma prática pedagógica que aproxime o aprendiz da norma padrão, sem que isso, no entanto, venha a ferir a variação linguística apresentada por ele. Neste sentido, segundo Bortoni-Ricardo (2006): “quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai procurar subsídios na língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever”.

É importante que o professor avalie o contato que o aprendiz tem com as múltiplas práticas discursivas orais e escritas da língua, para que diante desta aproximação ele possa acumular conhecimentos que subsidiem seu aprendizado acerca da língua e em conformidade com a norma padrão. Conforme reforça

Morais (2000): “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória, ainda que a norma seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente”. Deste modo, o aprendiz que consegue internalizar as regras das dificuldades regulares da ortografia passa a ter segurança sobre o que escreve.

Concebendo a natureza da ortografia do Português como essencialmente fonêmica, Kato (2002) elenca as diferentes motivações para a nossa escrita:

- Motivação fonêmica – quando temos a mesma representação grfêmica para realizações fonéticas diferentes;
- Motivação fonêmica e fonética – Quando um fonema só tem uma realização possível, como ocorre com grande parte das nossas consoantes;
- Motivação fonética – quando a representação ortográfica é foneticamente motivada, como acontece com o uso do *m* ante de *p* e *b*, porque *p* e *b* são bilabiais.
- Motivação lexical – quando além da motivação histórica há uma lógica para manter a escrita da palavra com determinada letra, por pertencerem a mesma família lexical, por exemplo: médico, medicar, medicando, medicinal;
- Motivação diacrônica - quando determinadas ortografias só podem ser explicadas recorrendo-se à história da língua.

A autora ainda aponta que entre a linguagem oral e a escrita ocorrem múltiplas variações no interior de cada uma. Estas variações podem ser motivadas por diversos fatores, como por exemplo: as variáveis social e psicológica; o grau de letramento, o estágio de desenvolvimento linguístico, o gênero, o registro e a modalidade.

Roberto (2016) afirma que “um aspecto importante ao qual o professor e/ou profissional de reabilitação (fonoaudiólogo) precisam estar atentos é a conversão da oralidade para escrita, já que ela se dá a partir da variedade sociolinguística de cada sujeito, o que torna o processo de escrita bem mais complexo que o da leitura”.

Scliar-Cabral (2003) aponta alguns princípios aplicados à escrita, assegurando que na codificação, as relações entre oralidade e escrita são menos óbvias do que na decodificação (leitura), há segundo a autora:

- Relações independentes do contexto – quando há biunivocidade entre grafema e fonema;
- Relações dependentes do contexto fonológico – quando um mesmo fonema pode ser convertido em diversos grafemas, como por exemplo, o fonema /k/ convertido no grafema “c” como em *casa* ou no grafema “q” como em *quais*.
- Relações dependentes do contexto morfossintático e fonético – é o caso do /ãw/, que se realiza como “ão” nos monossílabos tônicos ou nos vocábulos oxítonos, mas se realiza como “am” em final de verbos das 3^{as} pessoas do plural;
- Relações de derivação morfológica – quando há uma previsibilidade possível a partir da origem etimológica da palavra, e é possível prever as formas derivadas a partir das primitivas;
- As alternativas competitivas – quando existem palavras fonologicamente idênticas, mas o que determina o sentido que elas podem assumir é a grafia, como por exemplo, *seção*, *sessão* e *cessão*.

Morais (2005) apresenta também uma classificação para a relação entre letras e sons: correspondências fonográficas regulares diretas – para a relação biunívoca entre sons e letras, ou seja, um som para cada letra; correspondências regulares contextuais – relação de um para mais de um, mas com limitação contextual; e irregularidades – relações não-biunívocas, de concorrência.

Conforme se percebe através dos estudos de diferentes autores, a escrita não se adquire naturalmente, como ocorre com a fala, mas se aprende através de um processo de conscientização metalinguística feito de forma sistematizada.

Percebe-se que a apropriação do SEA está diretamente ligada ao domínio da ortografia e que representa uma sequência fonológica, sem que isso implique em representar o significado das palavras. É, portanto, necessário que o aprendiz possa compreender o processo, evoluindo a cada etapa, para aperfeiçoar e

dominar a escrita, vencendo as dificuldades que possam surgir na transposição da fala para a escrita.

2.3 A Escrita na Educação de Jovens e Adultos

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco (PCLP/PE EJA) apresentam no eixo 'Escrita' a concepção de linguagem como forma de interação, assim, "a escrita é tomada como forma de representação da linguagem oral, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas". (PCLP/PE EJA. p.58).

Desta maneira, os PCLP/PE EJA preceituam que é necessário que os estudantes se apropriem da noção de gênero discursivo desenvolvida por Mikhail Bakhtin e que, tomando-a como referência e sua funcionalidade em situações reais de uso, possam materializar o discurso, atendendo às especificidades das situações reais de comunicação, através de textos orais ou escritos.

No que se refere ao eixo 'apropriação do sistema alfabético', apresenta a recomendação de que "os estudantes se apropriem das regras que organizam o sistema de escrita da Língua Portuguesa e façam uso das mesmas em situação de interação mediadas pela presença de textos escritos" (PCLP/PE EJA p.16). Para o documento supracitado, a cultura escrita dos estudantes é um processo multidimensional vivido pelo sujeito aprendiz dentro e fora da escola. Além disso, o mesmo documento afirma que:

Cabe à escola a introdução dos estudantes nesse universo letrado de forma sistemática, mesmo porque há uma grande disparidade entre as experiências com a língua vividas por pessoas de diferentes inserções sociais. [...] é tarefa dessa instituição promover, de forma sistemática, experiências que concorram para que eles se tornem usuários competentes de Língua Portuguesa, tanto no que se refere à alfabetização – apropriação da leitura e da escrita -, quanto no que se diz respeito ao letramento – usos sociais da leitura e da escrita. (PCLP/PE EJA. p.58).

Desta maneira, percebe-se a preocupação do documento em conceber a escrita como sendo um sistema de representação regido por algumas convenções elementares de organização do texto e a utilização de letras do alfabeto.

O professor Artur Gomes de Moraes nos apresenta, em seus estudos sobre alfabetização, a afirmação de que "a compreensão de que nosso sistema

de escrita não é um código, mas um sistema notacional” e que é necessário que o usuário compreenda como o sistema funciona, tendo que dominar o complexo trabalho cognitivo indispensável para compreender as propriedades do sistema notacional em foco. Assim nos explica Moraes (2005),

Diferentemente dos outros animais, nós, os seres humanos, temos uma capacidade cognitiva especial: a de produzir notações, marcas externas, símbolos registrados sobre superfícies, que atuam em substituição a objetos ou eventos do mundo real. É uma capacidade exclusiva de nossa espécie, que transmite às gerações seguintes os princípios de uso e habilidades para tratarmos a realidade através de sistemas simbólicos tão complexos como a notação alfabética, a notação numérica, a cartográfica e a musical. (p. 32)

Diante desta perspectiva, observamos que a escrita sendo percebida como notação do mundo, leva-nos a entender que a atividade humana de notar corresponde a usar caracteres ou símbolos como letras, algarismos, notas musicais de um sistema simbólico convencional visando atender a certas propriedades. Atualmente, se entende que para aprender o sistema de escrita alfabética, o aprendiz precisa reelaborar em sua mente uma séria de decisões que envolvem conhecimentos e não apenas dominar os nomes e traços das letras e sons correspondentes a elas, pois a atividade cognitiva que ele tem que desenvolver é uma tarefa muito mais complexa. Moraes (*Idem*) nos assegura que,

Apesar de muitas vezes serem levados apenas a copiar e a memorizar coisas, os alfabetizados – crianças, jovens ou adultos – pensam. Sim, enquanto, por exemplo, estão copiando e memorizando os traçados das palavras ou sílabas que lhes são apresentadas, vão realizando, solitariamente, todo um trabalho cognitivo, interno, de resolução de um enigma: desvendar como a escrita alfabética funciona. E finalmente, um dia, para surpresa de quem só lhe pedia para copiar e repetir coisas dadas prontas, acontece algo aparentemente misterioso: o aluno começa a entender como as letras se combinam e passa a escrever de um modo bem próximo do convencional. É preciso percebermos, contudo, que essa conquista não é obra de nenhuma entidade ou espírito especial que “baixasse” no aprendiz. (p. 42).

Por conseguinte, há que se verificar que o domínio da habilidade de ler e escrever não se dá de uma hora para outra, mas é produto de um caminho percorrido pelo aprendiz, demonstrando que ele evoluiu e foi capaz de entender questões conceituais, como por exemplo: o que a escrita representa? E como a escrita cria notações/representações? Além destas questões conceituais, outras

propriedades do sistema notacional devem ser compreendidas pelo aprendiz, conforme elenca Moraes (2005):

- 1) que se escreve com letras, que as letras não podem ser inventadas, que para notar as palavras de uma língua existe um repertório finito (26, no caso do português); que letras, números e outros símbolos são diferentes;
- 2) que as letras têm formatos fixos (isto é, embora p, q, b e d tenham o mesmo formato, a posição não pode variar, senão a letra muda); mas, também que uma mesma letra tem formatos variados (p é também P, p, *p*, *p*, etc.), sem que elas, as letras, se confundam;
- 3) quais combinações de letras estão permitidas na língua (quais podem vir juntas) e que posição elas podem ocupar nas palavras (por exemplo, Q vem sempre junto de U e não existe palavra terminando com QU em português);
- 4) que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra O vale por /ó/, /õ/, /ô/ e /u/, por exemplo) e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com S, C, SS, Ç, X, Z, SC, SÇ, etc.).(p. 43).

Diante destes conceitos, percebe-se que aprender a escrever não se trata de simples memorização, mas de compreensão conceitual de grande complexidade que precisa ser apreendida pelo alfabetizando. O aprendiz precisa apropriar-se de propriedades lógicas da notação escrita, bem como, elaborar mentalmente a noção de unidade de linguagem, ou seja, palavras, letras, sílabas, sons menores que a sílaba etc. A partir destes conceitos, o aprendiz pode passar a entender a relação que existe entre as partes faladas e as partes escritas, tendo compreendido o que é a palavra, as letras e o som que a elas se referem. Segundo Ferreira (2005),

É o contato com a notação escrita, em que as palavras são separadas por espaços em branco, o que vai provocar essa “descoberta” de unidades nas palavras orais e permitir ao aprendiz desvendar como é que um todo (palavra falada) tem a ver com outro todo (palavra escrita) e com suas partes (letras). (p.53).

Para o alfabetizando será necessário perceber a relação existente entre letra e som, palavra e som, para apropriar-se da relação das partes com o todo. Em síntese, Moraes (2005) assevera:

Ao mesmo tempo, para entender essas relações parte-todo o aprendiz precisa vir a tratar as letras como classes de objetos substitutos, cujo funcionamento pressupõe a consideração de relações de ordem, de

permanência e de relações termo a termo. Ilustrando de maneira resumida, poderíamos dizer, por exemplo, que aos poucos o aluno virá a entender que CA não pode ser o mesmo que AC. Compreenderá também que C é um caractere que substitui algo (/k/ ou /s/), independentemente de o C aparecer manuscrito ou com outro formato autorizado para ser C. (p.31)

Morais (2004) acrescenta que: ‘o aprendiz descobre que o CA de casa é igual ao CA de cavalo, porque /kaza/ e /kavalu/ “começam parecido, quando falamos”’. Desta maneira, o alfabetizando percebe as semelhanças sonoras das partes menores (sílabas) e diferenças, exercitando um complexo processo de compreensão mental, para então, ser capaz de notar a palavra da maneira correta. Em virtude disso, passamos a entender que no processo da escrita, a habilidade de destreza motora necessária à atividade de notar está subordinada à compreensão mental que o indivíduo precisa elaborar para entender como funciona o sistema escrito.

Neste sentido, é importante para o aprendiz adquirir o conhecimento tanto do material sonoro que produz a realidade oral da língua, quanto à observação dos fenômenos decorrentes da atuação dos órgãos da fala em consequência do ritmo do texto, dos fatores gramaticais ou textuais que possibilitam um melhor entendimento e compreensão da língua.

Além disso, é importante para o aluno de EJA a valorização do conhecimento prévio que ele possui. Por isso, a escola, distante na infância, torna-se realidade agora na idade adulta, e para ele, recuperar sua história, em sua aprendizagem escolar, representa a valorização de uma autoestima muitas vezes perdida. Bortoni-Ricardo (2016) aponta,

Entende-se que a construção do processo de alfabetização de alunos adultos precisa ser pautada pela existência de relações dialógicas em sala de aula, no que diz respeito à escolha de conteúdos e métodos que possibilitem a discussão e a problematização da realidade do sujeito de EJA. A posição de aprendiz do professor, assim como o prestígio dado ao conhecimento trazido pelo aluno, possibilita uma rica atmosfera em que os sujeitos percebem-se como construtores do próprio conhecimento. O aluno adulto precisa perceber-se como participante do diálogo da sala de aula e entender que a troca de experiências é o caminho para o avanço de seus limites. (p.181)

Os sujeitos da EJA precisam perceber-se como atores no processo de ensino-aprendizagem, por isso, despertar o interesse através de temas geradores de reflexão crítica, construindo um diálogo com o conhecimento prévio do aluno

faz com que ele se perceba cidadão de direitos e deveres, sendo capaz de entender a língua como sua identidade e avançar na aprendizagem.

2.4 Sobre a variação e aquisição da (na) escrita

A habilidade com a escrita se desenvolve, em muitos casos, antes de a criança frequentar a escola. Esta competência tem início na infância e se amplia nas demais fases da vida, à mediada em que a criança é inserida nos meios sociais onde a escrita é exigida. Na escola, a criança é apresentada ao processo de alfabetização, através do qual ela terá contato com o alfabeto, com a apreensão da forma escrita e poderá se apropriar do processo de alfabetização para dominar as funções de leitura e escrita, para assim, ser considerada alfabetizada.

Do mesmo modo, é necessário que a criança ao ler ou escrever possa ser capaz de ampliar a capacidade de compreensão de mundo, percebendo as interpretações possíveis para o texto, bem como os usos do texto nas relações sociais, ultrapassando a simples decodificação da palavra escrita, para assim, ser considerada letrada.

Para fazer parte da sociedade, de forma atuante e crítica, é exigido que o indivíduo domine o código linguístico. Por isso, a alfabetização é uma habilidade imprescindível a ser desenvolvida pela escola. Deste modo, a escola deve perceber a criança como sendo sujeito no processo de alfabetização. Ao aprender é exigido uma reflexão sobre a escrita e o que ela representa graficamente, uma vez que a habilidade da escrita é um processo em construção contínua.

Historicamente, no Brasil, o início do processo de alfabetização deu-se com a chegada dos jesuítas, que estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler e a escrever. Entretanto, embora tenha transcorrido bastante tempo desde este acontecimento, o processo de alfabetização continuou a ocorrer de forma padronizada e mecânica, favorecendo a uma defasagem na formação escolar das crianças no ensino fundamental.

Soares (2013), aponta que, por um lado, podemos entender que “alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados

por meio do código escrito”. Por outro lado é necessário ampliar esta competência no aprendiz, deste modo, passamos a observar o contexto social no qual o aprendiz está inserido, chegando ao letramento, que conforme Soares (2013, p. 44), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”; ou seja, por meio do letramento, o aprendiz pode interpretar, criar hipóteses e desenvolver mecanismos de leitura e compreensão que a alfabetização sozinha, como simples processo de codificação e decodificação não consegue absorver. De forma que, alfabetização e letramento são processos complementares. Entretanto, pode-se considerar que um aprendiz somente alfabetizado não é letrado e vice-versa. E, conforme Soares (2003),

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é ‘aquele que vive em estado de letramento’, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas que usa e pratica socialmente a leitura e a escrita, respondendo às demandas sociais. (p. 39)

Neste sentido, percebe-se que inserir o aprendiz no processo de alfabetização e letramento é uma competência da escola, que deve possibilitar momentos de leitura e escrita diversificadas para que através de variadas oportunidades o aprendiz realize o trabalho cognitivo interno e desvende o enigma de como o sistema alfabético de escrita funciona.

Morais (2005) aponta que para compreender o sistema alfabético de escrita e tornar-se um indivíduo alfabetizado e letrado ele precisa desvendar o enigma dos segmentos sonoros das palavras menores que a sílaba, do significado ou ideia da palavra como um todo, apropriando-se do sistema notacional. Para tanto, alguns aspectos do sistema notacional precisam ser apreendidos. Isso implica compreender que:

1. Concebe-se o significado pela representação do significante.
2. As unidades do texto são as palavras, que são isoladas entre si por espaçamento. As palavras podem ser segmentadas em partes (sílabas), que são compostas de unidades sonoras (fonemas).
3. Na escrita alfabética, utilizam-se símbolos (26 letras), que representam as unidades sonoras (fonemas).
4. As letras (símbolos convencionais) apresentam variações no traçado, no entanto, alguns traços são delimitadores e diferenciadores entre as diversas letras.
5. As letras classificam-se em vogais e consoantes.
6. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, V, CCVCC, etc.).

7. As regras de correspondência grafofônicas são ortográficas, e não fonéticas. Dessa forma, pode-se representar um mesmo fonema, por meio de letras diferentes, ou uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, assim como um fonema pode ser representado por uma ou mais letras.

8. A direção predominante da escrita é a horizontal, com traçado da esquerda para a direita. (p.64)

Para dominar estes princípios o aprendiz deve desenvolver um esforço contínuo em aprender e ter um estímulo constante do professor, uma vez que compreendemos que alfabetizar letrando é uma competência da escola que deve ser priorizada nos mais diversos níveis de ensino e não somente na educação infantil ou no ensino fundamental I. Neste contexto, Soares (2004) afirma que “não é possível que exista um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto social cultural ou político”. Assim, o letramento é um conceito mais plástico e mais amplo do que o de alfabetização, já que está ligado à sociedade, com toda a sua complexidade, e não restrito ou tão intimamente relacionado à instituição escolar.

No cenário da Educação de Jovens e adultos é bastante comum nos depararmos com diversas variações linguísticas. A variação linguística é muitas vezes associada ao fracasso escolar de crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas, que apresentam conflitos de valores e padrões linguísticos diferentes daqueles prescritos pela norma padrão. A associação destes fatores causa preconceito linguístico que estigmatiza o aprendiz, por vezes, faz com que ele não se encaixe no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente, seja excluído da escola por meio da evasão ou da reprovação escolar.

Os aprendizes, ao chegarem à escola, já conhecem a língua, mas a utilizam conforme seus costumes e usos de sua comunidade. Entretanto, deve-se considerar que no ensino da Língua Portuguesa, conforme preceitua o PCNLP, “as competências comunicativas se desenvolvem através do uso de formas orais diferentes das cotidianas, dos processos argumentativos e de raciocínio lógico, análise das interações verbais, produções discursivas, atividades cognitivas e reflexão sobre a língua e seus usos”. Nesta perspectiva, cabe ao professor de Língua Portuguesa proporcionar uma mudança no hábito do aprendiz levando-o a conhecer as variedades de prestígio, aproximando-o com a norma padrão priorizada pelo uso da gramática normativa.

Bortoni-Ricardo (2005. p.43) aponta que “a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante e tudo que se afasta dela é defeituoso e deve ser eliminado”. Para a autora, a escola não deve ignorar estas diferenças sociolinguísticas, pois estes aprendizes tem o direito de aprender as variantes de prestígio, não sendo possível negar-lhes o conhecimento sob pena de fechar-lhes as portas da ascensão social. Para a pesquisadora, o “erro” que na visão normativo-tradicional é visto como falta de coerência com a norma culta, deve ser observado como uma inadequação à situação. Por este motivo, é dever da escola, especialmente do professor de Língua Portuguesa, observar as variações ou dialetos presentes no repertório dos aprendizes procurando evitar desrespeito, pois “o trato inadequado ou até mesmo desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou, então, o desinteresse ou revolta do aluno (Bortoni-Ricardo 1995, p.140)”.

Na educação de jovens e adultos, o respeito à variação fonética deve ser entendida como uma maneira de falar diferente, que deve ser respeitada, procurando-se aproximar o aprendiz da fala e da escrita padrão. Ao adotar esta postura, a escola consegue evitar com que os aprendizes percam o interesse por ela, e que em sendo respeitados em suas diferenças se percebam iguais e valorizados. Assim, é possível evitar evasão e reprovação escolar, prevenindo-se ainda a exclusão social.

2.5 A reflexão fonológica e a escrita

Ainda que os estudos da psicogênese da escrita tenham contribuído para se compreender o processo de aquisição da escrita, faz-se necessário também observar os aspectos fonológicos da linguagem. Conforme afirma Moraes (2005):

Enquanto a teoria da psicogênese da escrita tornou-se, em nosso país, a principal referência sobre como os aprendizes constroem hipóteses a respeito da escrita alfabética, a maioria dos professores teve pouco acesso aos estudos sobre o papel, no aprendizado da leitura e da escrita, das habilidades de reflexão fonológica, também designadas por “consciência fonológica”. (p. 71).

Entendendo a escrita alfabética como uma invenção cultural que requer da escola o desenvolvimento de habilidades e propriedades para que os alunos possam aprimorar seus conhecimentos, faz-se necessário também observar a

sequência das partes sonoras das palavras, promovendo uma reflexão sobre a consciência fonológica. Posto que, para que o aprendiz possa alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, ele precisará pensar na sequência de partes sonoras das palavras e não somente em seus significados. Entende-se que o aprendiz passa a ter noção de consciência fonológica quando é capaz de refletir conscientemente sobre a linguagem, e passa a usar as palavras para se comunicar, tomando-as como objetos sobre os quais será necessário refletir. Segundo José Morais (1996),

Consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. (p.43)

Neste mesmo sentido, Seara, Lazzarotto-Volcão e Nunes (2017) aponta que “a proposta de desvendar o código linguístico não deve ser um método a ser adotado solitariamente, mas sim uma dentre outras tentativas de tornar o aprendizado menos lento e mais eficaz”. Deste modo, as autoras destacam:

Consciência fonológica é definida como a capacidade metalinguística que possibilita a análise consciente das estruturas formais da língua. Essa capacidade compreende dois níveis: consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas – a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas – e consciência de que essas unidades podem ser repetidas na língua. A consciência fonológica compreende a consciência da sílaba e dos fonemas. (p.166)

Somos levados a acreditar que o aprendiz consegue perceber que uma palavra “pequena” como *trem* pode significar um objeto “grande” ou quando ele percebe que palavras como *panela* e *canela* têm semelhanças sonoras, mas não apresentam semelhança na forma física, ele exerce uma reflexão metalinguística, ou seja, faz uma reflexão consciente sobre a linguagem. Morais (2004) elenca que desde os anos 1970 alguns estudiosos tentam explicar a relação entre habilidades de reflexão metalinguística e aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização, de modo que a consciência fonológica se constitui como um facilitador para que o aprendiz possa dominar o sistema alfabético da escrita.

É importante observar que a consciência fonológica é uma habilidade percebida em crianças de 3 ou 4 anos no processo de alfabetização e aquisição da língua escrita e que manifesta-se através da percepção de rimas,

segmentação de palavras em sílabas e que pode também ser favorecida com a prática da leitura.

Quando o aprendiz é capaz de entender que a palavra é formada por elementos menores que podem se combinar de diversas formas alterando o sentido da palavra, entendemos que ele domina o que se chama de consciência fonológica. Algumas atividades podem ser realizadas para ajudar o aprendiz a desenvolver esta consciência, como por exemplo: conectar sílabas para formar palavras; separar uma palavra em sílabas; identificar as sílabas iniciais, mediais e finais; retirar uma sílaba da palavra para formar outra; inverter uma sílaba para formar outra palavra. Roberto (2016), afirma que as habilidades metalinguísticas de tomada de consciência das características formais da linguagem ocorrem quando:

É a partir do contato com diferentes manifestações linguísticas em seu meio (conversas, músicas etc.) que a criança desenvolve essa habilidade metalinguística, que é subdividida em: a) consciência de rimas e aliterações; b) consciência de palavras; c) consciência silábica e d) consciência fonêmica. Esses níveis de consciência fonológica apresentam diferentes graus de complexidade, sendo a consciência fonêmica o mais alto nível de consciência fonológica a que se pode chegar e a única essencialmente implicada na alfabetização. (p.157)

O aprendiz deverá desenvolver a consciência das unidades intrassilábicas (aliterações e rimas), percebendo que a sílaba é composta por grupos de sons: *onset* e rima. Vale salientar que é importante que o aprendiz perceba a diferença entre a rima da palavra e a rima da sílaba, que conforme Freitas (2003):

A rima da palavra é definida como a igualdade entre os sons, desde a vogal ou ditongoônico, até o último fonema (boneca – caneca). Ela pode englobar, não só a rima da sílaba (café – boné), como também uma sílaba inteira (salão – balão) ou mais que uma sílaba (chocolate – abacate). Em palavras oxítonas, a rima é um elemento intrassilábico, reconhecido através da distinção *onset* – rima (mão – pão). (p.157)

Para absorver a consciência intrassilábicas, atividades de identificação de rima e *onset* podem ser solicitadas ao aprendiz, de modo que seja mais fácil para ele perceber como as partes menores se organizam na palavra. Essa consciência fonológica está diretamente relacionada ao modelo da estrutura silábica apresentado pela Teoria Métrica da Sílaba (SELKIRK, 1982 *apud* Hora, 2006), segundo a qual o ataque ou *onset* da sílaba é a posição que antecede a vogal. Assim, pode-se perceber que a consciência fonológica no nível intrassilábico

compreende a consciência da rima na sílaba final: carnaval/ enxoval; e a consciência das aliterações com a reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque: grana/granja.

Para muitos autores, a consciência fonêmica é considerada como uma habilidade extremamente útil para o sucesso da alfabetização. Atualmente, estudos apontam que tanto as habilidades de consciência de rima e aliteração predizem o progresso na alfabetização, quanto à relação com os níveis mais complexos de consciência da palavra, silábica e fonêmica são capazes de produzir bons resultados na alfabetização, pois conforme um avança interfere no desenvolvimento do outro e vice-versa, como podemos citar: Holender, 1992; Morais, Alegria e Content, 1987; Morais, Mousty e Kolinsky, 1998; Scliar-Cabral et al., 1997.

Desmembrar a sílaba em fonemas e associa-los a representação escrita não é fácil, por isso, para desenvolver a consciência fonêmica é necessário ao ser humano se debruçar sobre a linguagem de forma consciente, utilizando o alfabeto e conforme Scliar-Cabral (2003), “pode-se, pois, concluir que os sistemas escritos se constituem numa forma de recortar a fala, influenciando em como ela passa a ser examinada como objeto de reflexão”. O que equivale a dizer que as convenções alfabéticas representam a fala, ainda que de maneira imperfeita.

Vale salientar, conforme observa Scliar-Cabral (2008) que, “há distinção entre consciência fonológica e conhecimento linguístico para o uso que todo falante nativo da língua possui, de ter ou não passado por um processo de alfabetização”, pois a consciência fonêmica vem com o passar do tempo e se desenvolve a partir de certas experiências, por exemplo, em níveis mais complexos, com a alfabetização, e, a partir da internalização de sua variante sociolinguística, assim o sujeito tem um conhecimento inconsciente do sistema fonêmico para uso da língua. Exemplo claro da consciência fonêmica é quando as crianças, mesmo sem ter conhecimento sobre rima fazem brincadeiras espontâneas como: Daniel cabeça de pastel ou Juliana cabeça de banana.

Entendemos assim, que quando já possui a consciência de palavras e de sílabas desenvolvida, ele consegue segmentar a fala, enquanto que no nível mais complexo, relativo à consciência fonêmica, será desenvolvido simultaneamente ao processo de alfabetização. Sendo necessário ao aprendiz desenvolver na

consciência fonológica as seguintes unidades: sílabas, constituintes silábicos e sons da fala. Para o entendimento pormenorizado dos constituintes silábicos internos podemos dizer que, o *ataque* domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo ser vazio, a *rima* que incorpora o *núcleo* e a *coda*: o *núcleo*, que contém a vogal da sílaba; e, a *coda* que domina a (s) consoante (s) à direita da vogal.

Para entender a sílaba é necessário observar a presença de uma vogal para que as consoantes e semivogais estejam organizadas em seu torno, segundo princípios universais. Conforme já apresentado, há uma hierarquia para a organização da sílaba, de modo que vogais, consoantes e semivogais estão distribuídas de acordo com determinado esquema em ataque e rima.

O ataque pode ser simples, vazio ou ramificado. A rima subdivide-se em rima e *coda*. Sendo possível afirmar, que em várias línguas, há uma relação fonológica mais forte entre os sons da *coda* e os do núcleo do que entre o ataque e o núcleo.

A sílaba, então é constituída por vogais, semivogais e consoantes. De modo breve, podemos dizer que as vogais e semivogais são caracterizadas de pela articulação da saída de ar livre pela cavidade oral, podendo ser: vogais orais ou nasais e semivogais orais ou nasais. As consoantes por corresponderem a uma saída do ar total ou parcialmente obstruída na cavidade oral, caracterizam-se pelo ponto e modo de articulação e pelo vozeamento.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresenta-se a metodologia que norteou a coleta de dados e conduziu a discussão e análise dos dados. Inicialmente, apresentam-se os métodos de pesquisa utilizados, posteriormente apresentam-se as etapas da pesquisa realizada.

3.1 Métodos de pesquisa

Este trabalho configura uma pesquisa-ação, utilizando o método qualitativo e etnográfico. Nosso foco de análise é a representação da coda silábica consonantal na escrita de estudantes de uma turma de 4ª fase EJA anos finais. Conforme afirmar Thiollent (2011), “a pesquisa-ação, devido à significativa participação popular, torna-se um instrumento valioso, pois ocorre uma construção social de conhecimento, por meio da interação e cooperação dos atores”. O mesmo pesquisador define a pesquisa-ação como sendo:

Um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p.13)

A pesquisa-ação mostrou-se uma abordagem adequada para o tratamento do problema detectado por possuir como pressuposto a ação das pessoas ou grupos de pessoas envolvidos no problema. Notadamente, nesta pesquisa, os atores que vivenciam a situação pesquisada estão inseridos no contexto, de modo que a abordagem da pesquisa-ação vem responder aos questionamentos deste estudo através da realização de oficinas e atividades desenvolvidas em sala de aula.

Tratando-se de um método de pesquisa associado a diversas formas de ações coletivas, orientadas para a resolução de problemas ou com objetivo de transformação porque prevê a participação dos sujeitos envolvidos, a pesquisa-ação busca na prática a problemática a ser discutida. Conforme Thiollent (2011),

“na pesquisa-ação o planejamento é flexível e não segue uma série de fases ordenadas, de forma rígida. Assim, existem diversas etapas para organização e efetivação e sua execução pode ocorrer de diversas formas”. Em outras palavras, para realização de uma pesquisa-ação é necessário elaborar minuciosamente as etapas que serão vivenciadas no processo de pesquisa e caso seja necessário, fazer adaptações.

O método qualitativo foi inicialmente aplicado na Antropologia e na Sociologia. Ele visa à obtenção de dados descritivos, possibilitando ao pesquisador um contato direto com seu objeto de estudo, para que assim os fenômenos observados possam ser entendidos e interpretados. Este método de pesquisa ganhou espaço nos últimos trinta anos e passou a ser aplicado em outras áreas do conhecimento: Administração, Psicologia e Educação. Godoy (1995) cita características primordiais para identificar uma pesquisa desta natureza: o ambiente natural, como fonte direta dos dados, e o pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, como preocupação do investigado; o enfoque indutivo.

Para as Ciências Sociais, este método de pesquisa compreende um conjunto de técnicas interpretativas que procuram descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Ou seja, o foco deste tipo de metodologia é o mundo partilhado de significados sociais por meio dos quais a ação social é gerada e interpretada. Em conformidade com estes preceitos Bortoni-Ricardo (2008) afirma:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.(p.32)

Sob esta perspectiva, percebemos que, as salas de aulas são espaços privilegiados para a realização de pesquisas qualitativas, pois apresentam os fenômenos, os sujeitos e o pesquisador, sendo estes uma tríade basilar para realização da pesquisa que tem por base o interpretativismo.

Na área da pesquisa educacional, sob a denominação de interpretativismo, pode-se encontrar um conjunto de métodos e práticas

empregados na pesquisa qualitativa, entre eles destaca-se a pesquisa etnográfica. Ela envolve um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos, desenvolvidos no decorrer do século XX. Alguns princípios devem ser observados para se proceder na pesquisa etnográfica, como crenças, organização social, economia, tecnologia. Todos estes são aplicáveis ao contexto educacional. Bortoni-Ricardo nos ensina que,

Quando ouvimos a menção “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados. (p.38)

Deste modo, a escola pode ser entendida como um exemplo de comunidade que atende a uma organização social na qual estão presentes os sujeitos de direitos e obrigações. Assim, para entender o que de fato acontece em comunidades escolares, o pesquisador, ao adentrar em uma cultura estranha à sua, em especial o pesquisador etnográfico que se propõe a interpretar dados deverá realizar seu trabalho procurando responder ao menos três perguntas: 1. O que está acontecendo aqui? 2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, Quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações? 3. Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? (ERICKSON, 1990 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

O uso da pesquisa etnográfica representa uma ferramenta de grande valia na investigação qualitativa, de um modo especial, na educação é possível empregá-la com flexibilidade, fazendo as adaptações que o pesquisador julgar conveniente. Desta maneira, ela pode se aplicar ao trabalho do professor pesquisador e, como ressalta Bortoni-Ricardo (2008):

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dele participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sob os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldades em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se

encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada.(p. 49)

Ao optar pelo uso da pesquisa etnográfica o professor pesquisador pode observar o ambiente social no qual o aluno está inserido, seus dialetos, e variação linguística que podem interferir na escrita. No caso desta pesquisa, especificamente, pode-se observar se tais variações, dialetos ou o contexto social do aluno pode lava-los a não-produção ou apagamento das codas consonantais silábicas.

Para Bortoni-Ricardo (2008), as formas linguísticas interessam à pesquisa na medida em que permitem identificar, nos eventos em sala de aula, especialmente, a compreensão que os alunos atingem, situando o contexto social da cognição, onde a fala é o elo entre o cognitivo e o social. Deste modo, o professor pesquisador deverá refletir sobre os processos que fazem o aluno relacionar o conhecimento novo ao que ela já domina.

3.2 Histórico socioeconômico do município

A cidade de Petrolândia é um município brasileiro do estado de Pernambuco, localizado às margens do Rio São Francisco, a uma distância de aproximadamente 430 km da capital, Recife. Em conformidade com informações obtidas no site <http://www.petrolandia.pe.gov.br>, o município abriga, atualmente, 34.939 mil habitantes, segundo (CENSO IBGE 2014). Tem o sexto maior PIB no estado e o quarto maior PIB em renda per capita de Pernambuco, sendo destaque nos setores da indústria, comércio, agropecuária, turismo e abriga a Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga. Estes fatores representam para a população boas condições de vida como: saneamento básico, distribuição de água tratada, acesso à educação e saúde. Em consonância com a lei Nº 14.591, de 21 de março de 2012, foi conferido ao município o título de Capital Pernambucana da Coconicultura.

Todos estes dados são importantes para que se possa compreender as condições socioeconômicas do município e o contexto em que os estudantes de EJA estão inseridos.

Para melhor entendimento da história do município, é importante observar alguns aspectos de sua colonização que começa no século XVIII, quando foram fundadas as fazendas Brejinho da Serra e Brejinho de Fora. Os primeiros núcleos de povoamento surgiram onde havia uma frondosa árvore de jatobá e um bebedouro para o gado. Por causa disso, o povoado ficou conhecido como Bebedouro de Jatobá. Em 1877, a região recebeu a visita do Imperador D. Pedro II, que ordenou a construção de um cais e de uma ferrovia que ligava economicamente o alto e o baixo São Francisco, motivo pelo qual nasceu o nome do município: Petrolândia ou cidade de Pedro. Em 1887, a sede do município de Tacaratu é transferida para o povoado de Jatobá que, mais tarde, seria elevada à categoria de cidade, em 1º de julho de 1909.

É importante observar que o município se formou às margens do Rio São Francisco, local habitado pelo povo indígena Pankararu, que atualmente possui sua aldeia no município de Tacaratu (PE), mas que ainda reivindica a posse das terras de Petrolândia, compreendidas nas fazendas do Brejinho da Serra e Brejinho de Fora.

A história do município passou por uma enorme transformação nos anos 80 devido à construção da Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga (também conhecida como Usina Hidrelétrica de Itaparica), que resultou na inundação da antiga cidade pelo lago de Itaparica e obrigou a transferência dos moradores para a atual cidade, em 06 de março de 1988.

Na transposição da cidade, muito da história do município se perdeu. A referência geográfica foi alterada e vários petrolandenses preferiram emigrar para outros municípios, do mesmo modo, devido à construção da Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga, a nova cidade recebeu muitos imigrantes que buscavam melhores condições de vida e trabalho.

Na área educacional, o município conta com 05 escolas estaduais de ensino fundamental II e ensino médio; 02 particulares e 43 municipais (urbanas e rurais) de ensino infantil anos iniciais e fundamental I e II.

O município apresenta uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) de 96 %; IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (2015) é de 5,2; IDEB – Anos finais do ensino fundamental (2015) é de 3,9.

3.2.1 Diagnose da escola

A escola campo de estudo desta pesquisa, Escola Municipal Dr. Francisco Simões de Lima, localizada à rua Rui Barbosa, S/N – quadra 11 – Petrolândia (PE), foi fundada em 2004 para atender ao público de ensino fundamental II, em virtude da exigência de se municipalizar esta modalidade de ensino. Por estar localizada em um bairro afastado do centro da cidade, a referida escola atende a diferentes realidades socioeconômicas e culturais. Seu atendimento não se restringe apenas as pessoas do bairro no qual está inserida, abrangendo também um público oriundo das regiões circunvizinhas como: áreas rurais (agrovilas), bairros periféricos ou mesmo do centro da cidade. Para o deslocamento e transporte destes alunos até a escola, o município disponibiliza ônibus ou vans.

A escola dispõe dos seguintes recursos materiais: 01 aparelho de televisão, 01 aparelho de DVD, 02 aparelhos de som, 02 câmeras fotográficas, 03 data-shows, 03 microfones, 02 caixas de som amplificado, 03 computadores, sendo 01 na diretoria, 01 na secretaria e 01 na sala dos professores.

Seus recursos humanos são: 28 professores, 02 coordenadores pedagógicos, sendo 01 para o fundamental II e 01 para o EJA noturno, 01 diretora, 01 secretária, 04 assistentes administrativos, 02 auxiliares de disciplina, 02 pessoas em serviços gerais, 03 merendeiras, 02 bibliotecárias (professoras readaptadas), sendo uma para o ensino noturno.

Quanto à infraestrutura, possui 08 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de secretaria, 01 pátio para recreação, 01 sala de professores, 01 sala para diretoria, 01 quadra poliesportiva, 04 sanitários e 02 banheiros masculinos, 04 sanitários e 02 banheiros femininos, 02 banheiros para professores e demais funcionários e 01 auditório com capacidade para 100 pessoas.

O total de matrículas em 2017 é de 608 alunos, divididos em três turnos. As matrículas estão assim distintas: 142 matrículas para o 6º ano, 110 matrículas para o 7º ano, 114 matrículas para o 8º ano, 67 matrículas para o 9º ano e 175 matrículas para as 3ª e 4ª fase EJA.

3.3 Os sujeitos envolvidos

Primeiramente, houve contato com o dirigente e o coordenador da escola pública municipal para exposição dos objetivos da pesquisa e a maneira da realização do estudo, a turma escolhida, o turno e as intervenções feitas em sala de aula. Por tratar-se de uma turma na qual a pesquisadora tem carga horária em Língua Portuguesa, houve a necessidade de permissão dos sujeitos envolvidos para que as atividades realizadas pudessem ser utilizadas na pesquisa.

Em conformidade com os ensinamentos de Bortoni-Ricardo (2008, p.57), “todo trabalho de campo para coleta de registros que vão constituir nos dados da pesquisa tem que começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”. Com a devida permissão dos sujeitos envolvidos, iniciamos o trabalho, a partir da diagnose inicial, com uma sequência de atividades desenvolvida para esta pesquisa, a seguir especificada.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa pertencem a uma turma de 4ª fase EJA - correspondente ao 9º ano fundamental. Esta turma é composta de 21 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 09 do sexo feminino. No que concerne à idade dos sujeitos pesquisados, pode-se afirmar que são adolescentes entre 15 e 17 anos, e adultos de 18 até 58 anos. Todos eles frequentaram a escola pública em toda vida escolar. Alguns são beneficiários de programas sociais do governo e têm a obrigação de frequentar a escola para garantir o recebimento da assistência, sem que isso esteja diretamente relacionado com a qualidade dos resultados obtidos. Os demais são trabalhadores durante o dia e estudam à noite. Todos apresentam distorção idade/série, sendo que os adultos estão afastados da escola por mais tempo. Estes dados se aplicam tanto para aos que moram na área urbana quanto aos da área rural.

Tal escolha se justifica pelo fato de estes alunos, apesar de o tempo escolar vivido, ainda se encontram na fase de apropriação da escrita e não se mostram seguros quanto à produção da sílaba, apresentando problemas na representação das consoantes *n*, *l*, *r* e *s* mediais e finais em posição de coda. Estes problemas de representação como: apagamento, neutralização e assimilação estão relacionados ao modo de falar do português coloquial, especialmente em comunidades rurais ou áreas periféricas onde o falar popular é

naturalmente reproduzido. Esses fatores são perceptíveis na escrita e causam repercussão negativa.

Segundo Molica (1998. p.58), “o apagamento e a epêntese da semivogal são processos que envolvem todo território nacional, com as devidas particularidades de cada comunidade de fala, mas que não parecem oferecer qualquer estigma social a quem os utiliza oralmente”. E, por isso, poderão ter aplicação na escrita, fato que de forma geral, também pode ser associado ao processo de variação das codas analisado neste trabalho.

Para Bortoni-Ricardo (2006. p.53), é importante que o professor faça a distinção entre problemas ortográficos que são reflexos de interferências da pronúncia na produção escrita e problemas que decorrem simplesmente do caráter arbitrário das convenções ortográficas. De posse do material coletado, o professor poderá visualizar o perfil sociolinguístico dos alunos, considerando-se aí seus antecedentes sociodemográficos, bem como seu repertório estilístico nas modalidades oral e escrita, para diante dessas informações, organizar uma agenda do trabalho pedagógico com aquele aluno e os demais.

Para os efeitos desta pesquisa, escolhemos a coda por ser considerada a posição fraca ou instável da sílaba, apresentando um número considerável de variações na escrita, motivo determinante para pesquisa. Outro motivo que se pode considerar é o fato de o ensino na modalidade EJA não ser monitorado através de índices oficiais como o IDEB, o que nos revela que a modalidade EJA não representa prioridade para o sistema educacional em nosso país.

A realização das atividades e a coleta de materiais serão metodicamente mostrados no desenrolar das próximas sessões.

3.4 Proposta de intervenção

É necessário observar que a educação de jovens e adultos no Brasil é permeada por ensejos sociais que visaram mudar o rumo da educação, ainda que muito do que se desejou e falou ficou apenas nos termos da lei. É inegável a contribuição de Paulo Freire para educação de jovens e adultos, que com ideias de uma educação libertadora voltada à cidadania ainda alimenta os princípios da EJA nos dias atuais. Freire utilizou o que havia disponível; isto é, o método da

silabação porque ele não era estudioso da Linguística. Hoje, sabemos que o método silábico não é suficiente para dar conta do ensino de estruturas mais complexas da língua.

No que concerne ao ensino de jovens e adultos, é perceptível que os sujeitos envolvidos no processo já passaram por algum ou alguns métodos de alfabetização e devido a isto as atividades pensadas para esta intervenção foram pensadas para provocar um efeito prazeroso e significativo na aprendizagem do aluno.

Em consonância com os estudos de FERREIRO; TEBEROSKY, (1991), os níveis da escrita dos alunos podem ser apresentados de quatro maneiras: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, esta observação é necessária para que aluno possa fazer a relação grafofonêmica; ou seja, que compreenda as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons, e seja capaz de criar hipóteses de escrita.

Nessa proposta de trabalho, pretendeu-se compreender, analisar e minimizar os processos fonológicos, como o apagamento das codas mediais e finais em *r*, *s*, *l* e *n* na escrita de alunos da 4.^a fase EJA do Ensino Fundamental II, por meio de atividades, envolvendo a consciência fonológica, para que o aluno possa desenvolver a reflexão sobre as unidades sonoras da língua, a consciência da palavra, da sílaba e dos fonemas por meio de atividades escritas orientadas.

A organização de atividades significativas e contextualizadas propostas em etapas constitui o modelo aplicado corriqueiramente em pesquisas. Desta maneira, organizamos uma sequência de atividades, levando-se em consideração a diagnose feita com os alunos da turma escolhida durante seis horas-aula, nos meses de março e abril, com periodicidade de uma vez por semana. Tendo-se o cuidado de que todos os alunos escolhidos participassem da atividade. É importante ressaltar que antes da realização da atividade houve uma conversa com os alunos para explicar que ela era necessária para um trabalho a ser realizado na turma, visando um melhor desempenho na aprendizagem.

As propostas de atividades bem como suas descrições e análises estão dispostas conforme o próximo subtópico.

3.4.1 Sequência didática de atividades

a) Diagnose Inicial

Realizada em 20/03; 19/04 e 20/04 – Somente nas atividades de diagnose inicial e final, utilizamos ditado de algumas palavras e frases aplicados por DUTRA (2015), em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede pública da cidade de Recife (PE), com adaptações feitas pela autora desta pesquisa, conforme listagem a seguir:

- Palavras em coda em r medial: ervilha, aniversário, cadarço, morcego, emergência.
- Palavras em coda em r final: abraçar, amor, abandonar, mar, pomar.
- Palavras em coda em s medial: cuspe, pasta, festa, castigo, mestre.
- Palavras em coda em s final: óculos, lápis, ônibus, pires, binóculos.
- Palavras em coda em l medial: malvado, bolso, polvo, felpudo.
- Palavras em coda em l final: hospital, anel, anzol, cristal, jornal.
- Palavras em coda em n medial: infantil, frentista, brandura, espelunca, troncho.
- Palavra em coda em n final: abdômen, van, hífen, glúten, zen.

Utilizaram-se também as seguintes frases:

1. O casal foi atravessar o sinal.
2. A festa foi um mistério.
3. Milton rasgou o bolso da calça.
4. Se surgir um ladrão, não vá tentar reagir.
5. O serviço feito pela garçonete foi perfeito.
6. O espanhol jogou futebol.
7. Depois das três horas, irei pegar o ônibus.
8. O girassol cresceu no pomar.
9. A emergência do hospital fechou.
10. O soldado rasgou o lençol.

11. O frentista não come glúten.
12. Ela anda de van e mora numa espelunca.

Para realização desta tarefa, os alunos deveriam ouvir o ditado uma única vez e escrever sem a interferência da professora. No momento seguinte, as atividades foram recolhidas para servir de base para a preparação das atividades sequenciais.

Após a diagnose inicial, na qual foram constatados apagamentos das consoantes *r*, *s*, *l* e *n* em posição de coda, preparamos algumas atividades para serem realizadas na turma, no intuito de promover uma melhor aprendizagem.

b) Atividades realizadas nos meses de maio, junho e julho na 4ª fase EJA do Ensino Fundamental II noturno.

Depois da análise da diagnose e de confirmação do apagamento das consoantes *r*, *s*, *l* e *n* na escrita dos alunos pesquisados, organizamos uma sequência de atividades para serem trabalhadas na turma investigada, com a intenção de melhorar o rendimento dos alunos. A utilização dessas atividades foi pensada para fazer com que o aluno pudesse refletir a relação existente entre o sistema de regras da escrita e a linguagem oral, e fossem capazes de desenvolver habilidades como: consciência da sílaba, consciência da palavra, consciência fonêmica, consciência fonológica e ortográfica.

I - Primeira Atividade

Ditado interativo – Atividade realizada nos dias 09 e 10 de maio com duração de 04 horas-aula.

Objetivo: por se tratar de um texto já conhecido da turma, por ter sido trabalhado anteriormente com outro propósito, buscamos com esta atividade aprofundar os conhecimentos ortográficos dos discentes, ditando-o com pausas diversas, convidando os alunos a focalizar e discutir as questões ortográficas selecionadas, evidenciando o registro da produção da coda silábica, conforme as aparecem sublinhadas no texto abaixo.

Texto 01- Epitáfios / Leon Eliachar

De um humorista:
Aqui jaz uma gargalhada cercada de choro
por todos os lados.

De um chofer de praça:
Sua única corrida sem cobrar a volta.

De um caçador:
Foi o dia da caça.

De um mocinho de cinema:
Fora da tela bastou um tiro.

De um prefeito:
Este foi o único buraco que ele não fez.

De um locutor:
E agora passemos a outro programa.

De um jogador
Foi pegado com cinco ases na mão.

De um toureiro:
O touro correu mais.

De um açougueiro:
A carne é fraca.

De um coveiro:
Chegou a minha vez.

Durante o ditado, a professora fez pausas para que os alunos refletissem a importância de grafar a *coda* final /r/ nas palavras, como por exemplo: chofer, caçador, locutor, e jogador, bem como nos verbos no infinito, como caso do texto, o verbo cobrar.

Foi solicitado aos alunos que refletissem sobre o que aconteceria no caso do apagamento na *coda* final /r/, quais sentidos estas palavras teriam? Estariam corretas, desde que assumissem outro significado? Ou seriam erros, apenas?

Nesta atividade, com transgressão intencional, quando o aluno deixa de grafar determinada letra-som, há a possibilidade de se refletir a consciência fonológica e ortográfica, pois o aluno é levado a desenvolver sua autonomia ao exercitar a antecipação do erro.

II - Segunda Atividade

Releitura com focalização – Atividade realizada nos dias 06 e 07 de junho com duração de 04 horas-aula.

Objetivo: Com um encaminhamento semelhante ao ditado interativo, para a releitura com focalização utilizamos um texto já conhecido da turma, fazendo a releitura coletiva do texto, intercalando interrupções para debater certas palavras, lançando questões sobre ortografia, especialmente das palavras grifadas ao longo do texto. Este procedimento tem por objetivo chamar a atenção para a grafia das palavras, despertando a consciência fonológica, possibilitando que o aluno adquira informação sobre a ortografia e passe a ter mais atenção para o interior das palavras.

Texto 02 – Como comecei a escrever / Carlos Drummond de Andrade

Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau.

Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar.

Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Daí por diante as experiências foram se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a leitura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar. Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estava germinando.

Para realização da releitura focalizada, inicialmente, a professora leu o texto em voz alta, pedindo que os alunos escutassem com atenção. Na sequência, a leitura foi realizada coletivamente, cada aluno deveria ler um trecho e aguardar a intervenção da professora, para juntos refletirem sobre o som/grafia de algumas palavras específicas. Dentre os questionamentos feitos aos alunos pela professora, foi perguntado, por exemplo, como era possível explicar por que as palavras *mingau* e *jornal* apresentavam o mesmo som, mas não apresentavam a mesma correspondência na escrita, já que uma se escreve com /u/ e a outra com // final? Mais uma vez, retomou-se a reflexão sobre o apagamento dos róticos finais com os verbos no infinitivo, pedindo-se que os alunos atentassem

especialmente para aqueles presentes no texto: *ler, aprender, passar, decifrar, conquistar, aplicar, poder e continuar*, por exemplo.

Palavras como: *curso, universo e exercício*, com /r/ em coda medial também podem gerar dúvidas quanto à escrita, conforme se observou na diagnose inicial, posto que este som não é muito marcado na fala, sendo facilmente “anulado” pela vogal que representa o pico silábico, aspecto que também foi questionado pela professora, para uma reflexão coletiva. Este tipo de discussão permite que o trabalho seja feito com palavras pré-selecionadas, de modo que os alunos possam verbalizar seus conhecimentos e façam a correlação letra/som de maneira correta, para uso posterior em textos ou outras produções escritas.

III - Terceira Atividade

Consciência silábica I - Atividade realizada nos dias 12 e 13 de junho com duração de 04 horas-aula.

Objetivo: Para realização desta atividade utilizamos palavras retiradas do texto “Como comecei a escrever – Carlos Drummond de Andrade”, e outras selecionadas pela professora, tendo como objetivo segmentar as palavras em sílabas. As palavras utilizadas foram: INTERIOR, BRASIL, MUNDO, JORNAL, TRÊS, UNS, TARDE, FASCINADO, EXERCÍCIO, GERMINANDO, ABDÔMEN, VAN, FRENTISTA, ABANDONAR, TRANSFORMADO.

Primeiramente, a professora fez o ditado das palavras, pronunciando-as uma única vez, para que os alunos escrevessem. Após a escrita das palavras, eram feitas as correções, coletivas e individuais. Depois de corrigir as palavras, passamos a contar o número de sílabas de cada uma, refletindo qual a sílaba inicial, medial e final. Foi necessário observar também os modelos silábicos presentes em certas palavras, como por exemplo, na palavra “*transformado*”, é possível observar: trans = CCVCC; for = CVC; ma= CV, do= CV.

IV - Quarta Atividade

Consciência silábica II – Ditado mudo - Atividade realizada nos dias 14 de junho com duração de 02 horas-aula.

Objetivo: trabalhar a composição das palavras por meio do registro, visando segmentar as palavras em sílabas. Para esta atividade, solicitou-se que os alunos escrevessem os nomes das figuras, tendo-se explicado inicialmente o que cada figura representava. As figuras utilizadas foram de: *borboleta, pescador, poltrona, óculos, lagartixa, lustre, van, frentista, carta, soldado, mar, anel*. A correção desta atividade foi feita na lousa, de modo que alguns estudantes ofereceram-se espontaneamente para colaborar com a correção, usando-se a norma ortográfica do Português Brasileiro.

V - Quinta Atividade

Reescrita com correção – Tirinha do Chico Bento - Atividade realizada no dia 19 de junho com duração de 02 horas-aula.

Objetivo: Com a atividade de reescrita objetivamos mostrar as propriedades da norma ortográfica, fazendo com que o aluno perceba a diferença no dialeto rural, observando o que pode ser considerado erro ortográfico e como deve ser corrigido. Para a realização da referida atividade, utilizamos a tirinha abaixo:



Para a realização desta atividade foi solicitado aos alunos que observassem na tirinha, quais as palavras que estavam escritas em desacordo com a ortografia e que reescrevessem fazendo a devida correção. Diversos alunos apontaram inicialmente, a palavra “*fessora*”, justificando que ela estava faltando uma sílaba, e que corrigida seria ‘professora’. Apontaram também o verbo “*castigá*”, afirmando que faltou o registro do /r/ final e que quando escrito,

não necessita do acento agudo (´) para marcar o som correspondente, que é perceptível na fala. Todos os erros de ortografia apontados foram corrigidos coletivamente, com a participação dos alunos para realização da correção na lousa e a verbalização da necessidade de correção. Na intenção de explorar melhor a utilização da tirinha, propusemos aos alunos que reescrevessem a mesma história, mas que não utilizassem quadrinhos, ou seja, que não utilizassem diálogos, mas que produzissem uma narrativa indireta. Desta maneira, a reescrita com correção não justificaria a manutenção do erro, por parte dos alunos. Na correção das produções individuais dos alunos deu-se especial atenção a observação da produção das codas silábicas consonantais em *r, s, l* e *n*, objeto desta pesquisa.

VI - Sexta Atividade

Classificação de palavras que envolvem correspondência regular letra/som com atenção a produção das codas silábicas – Atividade realizada nos dias 03 e 04 de julho com duração de 04 horas-aula.

Objetivo: Para realização desta atividade utilizamos palavras que tivessem em sua composição a coda silábica consonantal e outras que não apresentassem, com este procedimento objetivamos fazer com que o aluno percebesse a semelhança letra/som no mesmo conjunto de palavras, e também a nova significação a palavra adquire quando a coda não é grafada. As palavras utilizadas foram: SEMEADOR, SEMEADO, COLHER, COLHE, CRITICAR, CRITICA, MORTO, MOTO, CARTA, CATA, CANTO, CATO, CALMA, CAMA, COSTA, CONTA, COTA, MAIOR, MAIO, REPETE, REPENTE, VOLTA, VOTA, SOL, SÓ, MAS, MAR, MÁ, COMPRAR, COMPRA, CASCA, CACA, POLVO, POVO, AJUDAR, AJUDA, AMOR, AMO, FALTA, PASTA, PATA, ÓCULOS, LÁPIS.

Para realização desta atividade foi solicitado aos alunos que desenhasssem uma tabela com colunas para agrupar as palavras parecidas na produção ou não da *coda* silábica. Posteriormente, foi solicitado que eles consultassem o dicionário para verificar a existência da palavra, bem como o significado de cada uma delas e anotassem no campo indicado. Esse tipo de

atividade permite que o aluno desenvolva autonomia para pesquisar, pois ao utilizar a pesquisa no dicionário o aluno precisa demonstrar seu conhecimento da língua escrita, porque ele precisa conhecer a palavra, a ordem alfabética, as flexões de gênero, número, grau, tempo ou pessoa que não aparecem no dicionário, mas que ele precisa conhecer para entender o correto significado de determinada palavra. A correção foi feita coletivamente com o auxílio da professora.

VII - Sétima atividade

Soletrando Divertido – jogo pedagógico para consciência fonêmica e silábica com enfoque na escrita de palavras com coda medial e final.

Atividade realizada nos dias 24 e 25 de julho com duração de 04 horas-aula.

Objetivo: oportunizar de maneira lúdica a apreensão das codas silábicas em palavras complexas.

Para realização da atividade elaboramos uma caixa com as imagens das palavras que deveriam ser soletradas. As imagens foram: Cerveja, Grampo, Lençol, Força, Forca, Indústria, Jumento, Garganta, Labrador, Lagarta, Lagartixa, Língua, Nuvem, Pastagem, Pastor, Salva-vidas, Sacerdote, Batom, Trânsito, Planalto, Mergulhador, Plástico, Constituição, Computador, Tambor, Palma, Príncipe, Jogador, Monstro, Mastologista. As imagens foram colocadas em uma caixa para retirada aleatória à medida que eram sorteadas para soletração de cada grupo. A turma foi dividida em dois grupos elegendo-se um representante de cada grupo para soletrar a palavra e outro para anotar na planilha, previamente distribuída. Após um tempo determinado o jogo é paralisado para contagem e verificação das palavras certas. O grupo de alunos que conseguir o maior número de acertos será o vencedor do jogo e fará a correção das palavras na lousa.

Este tipo de atividade permite que o aluno reflita as hipóteses possíveis de escrita da palavra antes de soletrar para o colega. Deste modo, é possível fazer uma reflexão antes de dar o comando de escrita, fazendo uma reflexão fonético-fonológica e silábica das palavras.

VIII - Oitava Atividade

Mímica dos verbos – jogo pedagógico para consciência fonêmica e silábica com enfoque na escrita de palavras com *coda* final /r/.

Atividade realizada nos dias 25 de julho com duração de 01 horas-aula.

Objetivo: oportunizar de maneira lúdica a apreensão das *codas* silábicas finais /r/ em verbos no infinitivo.

Para realização da atividade elaboramos uma caixa com diversos verbos no infinitivo que deveriam ser apresentadas para o grupo na forma de mímica. Para realização desta atividade é interessante dividir a turma e escolher dois representantes de cada grupo: um para realizar a mímica e outro para responder. Todos os verbos podem ser utilizados. Utilizamos os verbos: trabalhar, viajar, namorar, escrever, comer, dormir, nascer, rezar, morrer, falar, estudar, pescar, cantar, ler, sentar, levantar, acordar, comprar, pagar, cair.

IX – Nona atividade

Revisão de produção textual – finalização de conto – investigando a correspondência letra/som com atenção a produção das *codas* silábicas – Atividade realizada nos dias 26 e 31 de julho com duração de 04 horas-aula.

Objetivo: Para realização desta atividade utilizamos o início de um conto, que apresenta algumas palavras que têm em sua composição a *coda* silábica consonantal, com o intuito de que o aluno a partir dos conhecimentos adquiridos durante as aulas e em especial, no decorrer da realização da sequência de atividades, pudesse ser capaz de produzir as *codas* silábicas com maior autonomia, sem que fosse necessário o direcionamento do professor. A proposta de produção foi a seguinte:

Finalize o conto

Resumo: personagens principais: Paulo e o assassino. Paulo é um policial aposentado que se vê envolvido em uma trama de sequestro. O filho de seu melhor amigo, um comerciante local, foi sequestrado e os sequestradores deram um prazo de uma semana para a família do rapaz conseguir um milhão de reais para o resgate.

UM CASO DE POLÍCIA

Havia muitos anos que meu telefone não tocava durante a madrugada. Já não me lembrava mais como era ter que levantar em um pulo e sair correndo para chegar logo ao local de algum crime. Mas desta vez o crime estava próximo, muito próximo. Do outro lado do telefone ouvi a voz de meu grande amigo.

Este tipo de atividade além de permitir que o aluno treine melhor sua ortografia, fazendo com que ele perceba a importância de produzir um texto para que outra pessoa leia, e para que o texto seja lido e entendido com clareza, a correta escrita das palavras é um requisito muito importante. Deste modo, no primeiro momento solicitamos que os alunos produzissem seus textos livremente, recolhemos em seguida, e, na aula seguinte, distribuímos para que o próprio autor fizesse a leitura, identificando os possíveis desvios ortográficos e corrigindo-os, e oferecendo o texto para outro colega pudesse ler. Acreditamos que a revisão do que se escreve é parte essencial do trabalho de quem quer ter seus textos lidos por outras pessoas. Entendemos que a releitura com correção pode contribuir significativamente para o ensino-aprendizagem da ortografia, pois, conforme observamos em nosso cotidiano de sala de aula, muitos alunos não fazem a releitura ou correção de seus textos, e isso equivale a dizer que o trabalho com a fixação de certas normas ortográficas torna-se mais difícil. Entretanto, enfatizamos que a revisão ortográfica não é o único propósito da revisão textual. Esclarecemos também que não é nossa intenção discutir outros aspectos textuais, pois nossa pesquisa se restringe ao âmbito da palavra. Vale acrescentar que foi possível verificar na escrita dos alunos a produção silábica da coda corretamente em expressões como: “o delegado levou um tiro de *revólver* no *abdômen*, mas teve *calma*” ou “mandaram *chamar* os *soldados* para *socorrer* a vítima”, de modo que percebemos um grande avanço e entendemos que o propósito deste tipo de atividade é muito mais que estimular um cuidado com os aspectos ortográficos.

c) Diagnose final

Realizada em 14/08 – Utilizamos o ditado aplicado na diagnose inicial (conforme descrito no tópico a desta sequência de atividades). Tendo por objetivo

verificar se o aluno, a partir dos conhecimentos adquiridos durante a sequência de atividades, adquiriu os conhecimentos necessários para sanar ou minimizar os problemas referentes a produção da *coda* silábica.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados obtidos a partir da diagnose inicial serão apresentados a seguir em tabelas específicas, nas quais se omitiu o nome do aluno por se tratar de pesquisa pedagógica, seguida dos respectivos comentários. Na análise procurou-se observar as ocorrências dos processos fonológicos que possam interferir na escrita dos alunos, e possam converter-se em problemas de representação da *coda* silábica em *r*, *s*, *l* e *n* mediais e finais.

A análise foi realizada pela própria pesquisadora, que é também a professora titular de Língua Portuguesa na turma pesquisada. A intervenção aconteceu durante as aulas, na qual estavam presentes a professora-pesquisadora e os vinte e um alunos participantes. O material utilizado para a análise dos dados constitui-se de protocolos escritos aplicados antes e depois das intervenções feitas. As atividades de diagnose inicial contemplaram palavras nas quais os fonemas *r*, *s*, *l* e *n* em posição de *coda* medial e final estivessem presentes.

De acordo com as análises das produções, evidenciou-se que a oralidade é um fator preponderante no que tange à interferência na escrita dos alunos que participaram da pesquisa, considerando que nossa escrita é fonética e que os sons dos fonemas podem gerar dúvidas. Por isso foi possível encontrar alguns processos fonológicos nas produções escritas. As já citadas interferências da fala na escrita podem ser comprovadas na base teórica desta pesquisa, como sendo uma ocorrência de grande relevância para o ensino da Língua Portuguesa; e que por este motivo, requer uma atenção constante do professor.

Diante da necessidade de minimizar os casos de apagamento na produção da *coda* silábica dos alunos, sentiu-se a necessidade de realizar uma sequência didática no intuito de fazer com que o aluno percebesse que as interferências da fala podem ser minimizadas e que erros ou desvios ortográficos podem ser reduzidos ou mesmo evitados.

A análise dos resultados dos protocolos em relação ao apagamento/produção que apresentamos a seguir foi realizada de forma

conjunta; porque, inicialmente, observou-se que os alunos pesquisados estavam todos na mesma fase da escrita – a fase alfabética, e por isso apresentavam erros semelhantes. Assim, reunimos em síntese os processos fonológicos observados, de acordo com o protocolo de palavras utilizado na diagnose inicial, conforme se observa na tabela 1, a seguir. Os resultados obtidos individualmente podem ser consultados nos anexos.

PALAVRAS	APAGAMENTO	MANUTENÇÃO	PERMUTA	ACRÉSCIMO
ERVILHA	15 (Evilha)	6 (Ervilha)		
ANIVERSÁRIO	13 (Anivesário)	8 (Aniversário)		
CADARÇO	21 (Cadaço)			
MORCEGO	21 (Mocego)			
EMERGÊNCIA	21 (Emegência)			
ABRAÇAR	20 (Abraça)	1 (Abraçar)		
AMOR	17 (Amo)	4 (Amor)		
ABANDONAR	20 (Abandona)	1 (Abandonar)		
MAR	13 (Ma)	8 (Mar)		
POMAR	18 (Poma)	3 (Pomar)		
CUSPE	11 (Cupe)	8 (Cuspe)	2 (Cuspi)	
PASTA	11 (Pata)	7 (Pasta)	1 (Paxta)	2 (paista)
FESTA	04 (Feta)	15 (Festa)		2 (feista)
CASTIGO	03 (Catigo)	18 (Castigo)		
MESTRE	03 (Metre)	18 (Mestre)		
ÓCULOS	21 (Óculo)			
LÁPIS	13 (Lapi)	8 (Lápis)		
ÔNIBUS	21 (Ônibu)			
PIRES	18 (Pire)		3 (Piris)	
BINÓCULOS	21 (Binóculo)			
MALVADO	14 (Mavado)		7 (Mauvado)	
BOLSO	14 (Boso)		7 (Bouso)	
POLTRONA	21 (Potrona)			
POLVO	21 (Povo)			
FELPUDO	2 (Fepudo)	8 (Felpudo)	11 (Feupudo)	
HOSPITAL	9 (Hospitá)	3 (Hospital)	8 (Hospitau)	1 (Hospitali)
ANEL	10 (Ane)	5 (Anel)	6 (Aneu)	
ANZOL	15 (anzo)		6 (Anzou)	
CRISTAL	4 (Crista)	2 (Cristal)	15 (Cristau)	
JORNAL	19 (Jorna)		6 (Jornau)	
INFANTIL	12 (Infati)	9 (Infantil)		
FRENTISTA	21 (Fretista)			
BRANDURA	16 (Bradura)	5 (Brandura)		
ESPELUNCA	21 (Espeluca)			
TRONCHO	18 (Trocho)	1 (Troncho)	2 (Tromcho)	
ABDÔMEN	21 (Abdomê)			

VAN	18 (Vã)		3 (Vam)	
HÍFEN	18 (Hífe)		3 (Hífem)	
GLÚTEN	18 (Glúte)		3 (Glútem)	
ZEN	2 (Ze)		14 (Zem)	5 (Zeim)

Tabela 1 – Síntese do resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

Diante dos resultados apontados na tabela acima, é possível comprovar o apagamento das *codas* silábicas em *r*, *s*, *l* e *n* na maioria das escritas dos alunos, bem como, alguns casos de acréscimo ou permuta de letras. Desta maneira, Roberto (2016, p. 117), explica que “os processos fonológicos são inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização desses processos, especialmente na fase de aquisição da linguagem, em que as dificuldades de articulação costumam ser mais frequentes”. Do mesmo modo, Hora (2004, p.2) ao tratar da sílaba e da sonoridade silábica, afirma que “o sistema fonológico do Português Brasileiro varia de acordo com a posição que elas ocupam na palavra”. Se considerarmos que cada sílaba tem um pico de sonoridade e que é possível perceber quando um segmento tem uma sonoridade maior do que outro, assim, entendemos o que acontece com a escrita dos alunos da 4ª fase EJA – anos finais, especialmente quando notamos o apagamento ou a substituição da sílaba ou vogal.

Ainda de acordo com Hora (2006),

De um ponto de vista fonético, cada sílaba tem um pico de sonoridade, isto é, um segmento que é mais sonoro que o outro. Logo, a sonoridade é uma propriedade relativa. Em termos auditivos, o pico de sonoridade é mais proeminente do que os segmentos vizinhos, e forma o elemento silábico. No caso do Português, por exemplo, as vogais são inerentemente mais sonoras do que as consoantes e só elas constituem o pico silábico. Há línguas, como o inglês, em que os segmentos com sonoridade espontânea, como o /r/ e o /l/ podem ser o pico silábico. p.28).

Em outras palavras, podemos compreender que ao considerar correta a escrita de “cadaço” para a palavra *cadarço*, o aluno considerou o pico silábico de maior sonoridade, ou seja, a vogal que no Português é mais sonora que a consoante.

Consideramos, para a análise dos protocolos de palavras, a forma correta apreciada pela norma ortográfica do Português Brasileiro. Nosso propósito é

fazer com que o aluno reflita sobre a escrita correta da palavra, estabelecendo relações de sentido, para que ele aprenda a escrever estabelecendo hipóteses, sem ter que decorar a escrita da palavra.

Dentre as ocorrências de problemas de representação das codas silábicas em r, s, l e n, elencamos na tabela 2 os mais recorrentes na escrita dos alunos participantes da pesquisa.

PALAVRAS	ESCRITA DO ALUNO NA DIAGNOSE INICIAL
ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>
CADARÇO	<i>Cadaço</i>
MORCEGO	<i>Mocego</i>
EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>
ABRAÇAR	<i>Abraça</i>
AMOR	<i>Amo</i>
ABANDONAR	<i>Abandona</i>
ÓCULOS	<i>Óculo</i>
LÁPIS	<i>Lápi</i>
ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>
PIRES	<i>Pire</i>
BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>
MALVADO	<i>Mauvado</i>
BOLSO	<i>Bouso</i>
POLTRONA	<i>Potrona</i>
POLVO	<i>Povo</i>
FELPUDO	<i>Feupudo</i>
ANZOL	<i>Anzou</i>
JORNAL	<i>Jornau</i>
FRENTISTA	<i>Fretista</i>
ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>
TRONCHO	<i>Trocho</i>
ABDÔMEN	<i>Abdome</i>
VAN	<i>Vam</i>
HÍFEN	<i>Hífe</i>
GLÚTEN	<i>Glútem</i>

Tabela 2 – Problemas de representação (apagamento / vocalização) das codas silábicas em r, s, l e n mais recorrentes na diagnose inicial.

Pode-se perceber que, na escrita da palavra *aniversário*, a maioria dos alunos suprimiu o r medial, escrevendo *anivesário*. Este fato pode ser explicado pelo fato de os alunos, embora sejam estudantes de uma série de ensino fundamental anos / finais, ainda estão presos a estrutura silábica básica da língua CV, e que este comportamento irá aos poucos se modificando à medida que o aluno é levado a produzir o grafema consonantal em *coda* silábica. Podemos explicar também, conforme Hora (2006), através do pico silábico sonoro que está na vogal, por isso o apagamento da *coda* medial r na escrita.

O mesmo tipo de apagamento também ocorreu nas palavras *abraçar* e *amor* que foram grafadas como ‘*abraça*’ e ‘*amo*’. Ainda podemos entender que em ambos os casos o aluno faz uso preferencial da estrutura silábica CV, entretanto, é possível atribuir também a uma variação linguística, que conforme Bortoni-Ricardo (2005) está situada no campo da oralidade e letramento cujo foco está nas práticas sociais orais ou letradas e não no falante da língua; isto posto, é necessário considerar a diversidade cultural de produção e a implementação dessas práticas. Hora (2006) acrescenta,

O reconhecimento da variação linguística, como sendo inerente à linguagem por parte do professor que atua no nível de ensino fundamental poderá contribuir para a apreensão de diferentes formas empregadas pelos alunos, principalmente nos textos escritos que acabam espelhando quase sempre a fala. A monitoração na língua escrita não deve levar em consideração apenas a gramática, mas, sim, o conhecimento da realidade linguística de cada um. Tal conhecimento levará à constatação de que as hipóteses levantadas pelos alunos ao escrever tem relação direta com a experiência vivida em seu ambiente social. Por isso, acredita-se que quanto mais conhecidas forem as formas introduzidas pelos docentes, menos dificuldades terá o aluno de reproduzi-las na escrita. (p.216)

Quanto ao verbo *abraçar*, podemos entender como sendo uma tendência na escrita atual, e segundo Roberto (2016), “evidencia uma tendência comum na fala atual, em que o rótico final dos verbos no infinitivo não aparece na fala, gerando, inclusive, dificuldades na escrita das crianças”. Questões como estas requerem do professor uma especial atenção, pois quando o aluno não é capaz de levantar hipóteses de escrita que possibilitem a correção por conta própria, faz-se necessário uma intervenção do professor, no sentido de apresentar o padrão normativo da língua para que ele possa sanar suas dúvidas ou dificuldades; e, por conseguinte, aprimorar sua ortografia.

Na análise da escrita das palavras em *coda* com *s* medial e final, constatou-se uma tendência ao apagamento do *s* em *coda* final, como na palavra *óculos* grafada como *óculo* ou *lápiz* grafada como *lápi*, que podem ser percebidos como interferência da fala na escrita e são explicados como apócope, quando há o apagamento de um fonema no final da escrita. Roberto (2016) nos ajuda a refletir: “Como é possível imaginar, esses processos, ao se manterem após o período de aquisição da linguagem, geram dificuldades na escrita, sendo facilmente identificados na escrita equivocada de crianças, adolescentes e

adultos”. Para o professor que leciona para o EJA fundamental - anos finais - estes apagamentos representam uma preocupação constante, pois o aluno irá ingressar no ensino médio, fase escolar que exigirá mais dele, não permitindo estes tipos de desvios ortográficos. Desta maneira, recorremos a Hora (2000) quando afirma: “Aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa efetivamente”. Neste contexto, o aluno é instigado a perceber a necessidade da adequação à norma, necessária ao seu crescimento escolar e ao aperfeiçoamento de sua própria escrita.

Na análise das palavras em *coda* / medial e final encontramos as palavras bolso grafada como sendo ‘boso’ ou ‘bouso’ e jornal grafada como sendo ‘jorna’ ou ‘jornau’, em ambos os casos podemos considerar como sendo um reflexo da interferência da fala na escrita, pois apesar de os alunos do EJA estarem encerrando o ciclo do ensino fundamental, boa parte deles ainda conserva a ideia de que a escrita deve representar a fala.

Em última análise, observamos as palavras em *coda* n medial e final, tomamos como exemplos as palavras *frentista* grafada como ‘fretista’ e *abdômen* grafada como ‘abdôme’. Neste grupo de palavras também encontramos a interferência da fala na escrita, no caso da palavra *frentista* podemos atribuir a grafia inadequada ao fato de no momento da pronúncia, quando o aluno elabora hipóteses de escrita, pronuncia com mais ênfase a vogal ‘E’ e assim elimina a *coda* n na escrita. Quanto a palavra *abdômen* grafada como *abdôme* podemos considerar que os alunos escrevem conforme elaboram a hipótese, e deste modo, o mais comum é não produzir a *coda* ou substituir por m. Por isso, enfatizamos que é necessário possibilitar ao aluno uma diversidade de palavras para que ele possa ampliar seu repertório. E conforme nos ensina Hora (2000),

“O avanço da escolaridade produz uma tendência geral a uma melhoria na capacidade de seguir a norma. Isto é, o tempo de contato vivido com a escrita constitui, em princípio, uma oportunidade para o indivíduo se aprimorar da norma ortográfica”.
HORA (2000, p. 49).

Acreditamos desta maneira, que se queremos fazer com que o nosso aluno avance em sua capacidade de escrever corretamente, precisamos criar mecanismos que possibilitem a ele uma reflexão sobre o que ele aprende, bem como oportunizar meios para que ele possa ariscar-se, como por exemplo, a inserção de novas palavras em seu vocabulário, seja através de leitura ou por meio de escritas impressas sobre as quais ele possa refletir as características e analisar a correspondência letra-som para aprimorar sua escrita e adequá-la aos padrões da norma.

Diante do material coletado na diagnose inicial passamos a realização da intervenção; e, a partir dela, consideramos que os resultados foram positivos, conforme será demonstrado na diagnose final. Os avanços na produção da coda *r*, *s*, *l* e *n* medial e final dos sujeitos pesquisados é perceptível, demonstrando que a oportunidade de reflexão acerca da língua, bem como o estudo e a compreensão dos processos fonéticos-fonológicos podem facilitar o trabalho do professor no ensino da ortografia do Português Brasileiro.

DIAGNOSE FINAL - análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica *r*, *s*, *l* e *n*.

Para apresentação da análise comparativa utilizamos uma tabela com o comparativo das ocorrências na diagnose inicial e após a intervenção, com a realização da diagnose final. A análise individual poderá ser observada na forma de tabelas, nos anexos.

A seguir, apresentamos a tabela com a análise da diagnose final. Por conseguinte, passaremos as análises finais.

PALAVRAS	APAGAMENTO	MANUTENÇÃO	PERMUTA
ERVILHA	1 (Evilha)	20 (Ervilha)	
ANIVERSÁRIO	2 (anivesário)	19 (Aniversário)	
CADARÇO	2 (cadaço)	19 (Cadarço)	
MORCEGO		21 (Morcego)	
EMERGÊNCIA	2 (Emegência)	19 (Emergência)	
ABRAÇAR		21 (Abraçar)	
AMOR		21 (Amor)	
ABANDONAR		21 (Abandonar)	
MAR		21 (Mar)	

POMAR		21 (Pomar)	
CUSPE		21 (Cuspe)	
PASTA		21 (Pasta)	
FESTA		21 (Festa)	
CASTIGO		21 (Castigo)	
MESTRE		21 (Mestre)	
ÓCULOS		21 (Óculos)	
LÁPIS		21 (Lápis)	
ÔNIBUS		21 (Ônibus)	
PIRES		21 (Pires)	
BINÓCULOS		21 (Binóculos)	
MALVADO		21 (Malvado)	
BOLSO		21 (Bolso)	
POLTRONA		21 (Poltrona)	
POLVO		21 (Polvo)	
FELPUDO		21 (Felpudo)	
HOSPITAL		20 (Hospital)	1 (Hospitau)
ANEL		21 (Anel)	
ANZOL		21 (Anzol)	
CRISTAL		21 (Cristal)	
JORNAL		21 (Jornal)	
INFANTIL		21 (Infantil)	
FRENTISTA	3 (Fretista)	18 (Frentista)	
BRANDURA		21 (Brandura)	
ESPELUNCA		21 (Espelunca)	
TRONCHO		21 (Troncho)	
ABDÔMEN	1 (Abdomê)	20 (Abdômen)	
VAN		21 (Van)	
HÍFEN	1 (Hífe)	18 (Hífen)	2 (Hífem)
GLÚTEN		19 (Glúten)	2 (Glútem)
ZEN		15 (Zen)	6 (Zem)

Tabela 3 – Síntese do resultado final após intervenção com utilização de protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n, com vinte e um alunos.

Verifica-se nas produções coletadas na diagnose final comparada com a diagnose inicial, que os alunos pesquisados apresentaram progresso em relação à escrita das palavras em *coda r, s, l e n* medial e final. Por certo, eles ainda apresentam algumas dificuldades, posto que, ainda é perceptível um número de erros ainda que, em menor quantidade, e para os quais, acreditamos que existe a interferência da fala na escrita. Este fator ainda gera dificuldades na escrita dos alunos, entretanto é possível perceber que na maioria dos casos, eles conseguiram estabelecer hipóteses de escrita, identificando a estrutura silábica necessária para a correta grafia das palavras estudadas.

Diante da experiência da intervenção, faz-se necessário reafirmar sua importância para o ensino de Língua Portuguesa, enfatizando que os resultados demonstram que o ensino dos processos fonológicos pode ser de grande valia tanto para o professor quanto para o aluno, pois enquanto este tem interesse em participar e aprender, aquele consegue obter bons resultados em sua atividade pedagógica.

É necessário acrescentar que o aluno da Educação de Jovens e Adultos – EJA, para o qual esta pesquisa foi idealizada e realizada, representa um desafio, em primeiro lugar, porque ele já vivenciou outras experiências de ensino quando mais jovem e em virtude disso, às vezes não demonstra interesse em participar ativamente das atividades propostas; em segundo lugar, é preciso entender que boa parte ou a maioria deles já chega cansada na escola porque trabalham o dia inteiro, de modo que o tempo que eles dispõem para estudar é somente aquele mesmo durante a aula. Estes fatores requerem dos professores de EJA uma metodologia que valorize e incentive a participação dos alunos na realização das atividades. É preciso perceber as necessidades do aluno, observando a individualidade de cada uma para um melhor atendimento da turma e para que se consiga sucesso na atividade pretendida.

Observando os resultados obtidos na diagnose final, cabe-nos realizar as análises, tomando-se os grupos de palavras em determinada *coda* para apreciação, conforme a seguir:

Palavras em *coda* *r* medial e final – encontramos, ainda que em pequeno número, o apagamento do */r/* em posição medial nas palavras *ervilha*, *aniversário*, *cadarço* e *emergência*. Tais ocorrências podem ser comprovadas através de estudos como os de Oliveira (1983) que apontam que “o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico” e que essa variabilidade determina um comportamento diferenciado a depender da posição que o rótico ocupará. Hora (2008) aponta que “um fato curioso é que no Nordeste, por exemplo, em posição medial, o zero [ø] só se manifesta antes de fricativa”. Estas considerações podem explicar as ocorrências acima mencionadas. Embora não tendo sido reproduzidas na diagnose final, o apagamento do rótico em posição final é a variante mais produtiva, conforme constatação em diagnose inicial e segundo Oliveira (1983) “o apagamento é muito mais frequente e saliente em

posição de final de palavra do que no interior de palavra, sendo mais comum em verbo que em não-verbos.”

Palavras em *coda s* medial e final – Tomando-se por base a escrita realizada nesta pesquisa, em diagnose final, não encontramos apagamento da fricativa *s* em contexto medial nem final, ainda que tenhamos registado no momento inicial da pesquisa. Conforme já mencionado no capítulo teórico, na fala, há diversas possibilidades de variantes para as fricativas, o que na escrita, acarreta a possibilidade de reflexão ortográfica para uma escrita correta.

Palavras em *coda l* medial e final – como representante das palavras em *coda l* encontramos na diagnose final a permuta da consoante *l* pela vogal *u*, na palavra *hospital*. Hora (2008) aponta que “a variante semivocalizada [w], tanto em posição medial como em posição final, é a mais recorrente no Brasil, independentemente de idade, sexo ou escolaridade.” Hora (2008) acrescenta que “se ela for precedida pela vogal *u*, seu apagamento é praticamente categórico” e “a substituição da lateral *l* pela vogal *u* é comum, pois temos em Língua Portuguesa formas como ‘degrau’ e ‘véu’ etc.” Já o seu apagamento pode estar diretamente relacionado à escolarização do falante.

Palavras em *coda n* medial e final – Na observação da diagnose final, para este grupo de palavras, registamos o apagamento nas palavras *frentista*, *abdômen* e *hífen*. Estes apagamentos podem ser explicados através de diversos estudos, a exemplo de Hora (2008) que afirma “em relação ao uso da nasal, constatamos que há momentos em que ela é realizada e há momentos em que ela é apagada. Em geral, seu apagamento não é muito produtivo, sendo restrito aos itens lexicais com terminações –em e –am”, conforme apontam as palavras observadas. Outro processo fonológico observado para este grupo de palavras foi a permuta da consoante *n* pela consoante *m*, o que pode ser explicado pelo simples fato de que, em posição de *coda*, as nasais podem ser representadas pelas letras *m* e *n*, e foneticamente são representadas pelo arquifonema /N/.

Cabe-nos acrescentar que a posição de *coda* em Língua Portuguesa, pode ser preenchida pelas consoantes /l, r, S, N/, podendo apresentar uma multiplicidade de variantes, com possibilidade de serem identificadas e estudadas. E, conforme diversos estudos no Brasil, há uma tendência crescente ao seu apagamento, fato que pode ser confirmado através desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na Educação de Jovens e Adultos – EJA pode se mostrar bastante produtivo se considerarmos as questões socioeconômicas, as relações intergeracionais, inclusão de pessoas com necessidades especiais e questões relacionadas à orientação sexual, isso porque, qualquer estudo que eleja como sujeitos da pesquisa os educandos da EJA deve encerrar o desafio de dialogar com a diversidade.

É bastante difundido no meio escolar que a EJA é uma ferramenta auxiliar da educação regular, cujo objetivo é corrigir a distorção idade/série, possibilitando ao educando a aquisição da certificação para futura inserção no mercado formal de trabalho. Por certo, está é uma das funções da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, esta função por si só não nos assegura êxito nas aulas e muito menos o bom rendimento escolar esperado em qualquer modalidade de ensino.

É imperioso ressaltar que a proposta curricular da EJA não apresenta redução de conteúdos, mas necessita de adaptações metodológicas e estratégias de ensino que contemplem os conteúdos propostos de maneira que os sujeitos envolvidos sintam-se parte integrante e necessária às aulas. A valorização do ser, aquilatando a diversidade etária, social, cultural, de gênero e econômica pode ser um caminho para se chegar ao objetivo maior da escola que é ofertar uma educação de qualidade para a vida, e uma formação adequada para o mercado de trabalho.

Por todo o exposto, consideramos que o trabalho com a fonética e a ortografia em uma turma de EJA constitui-se uma tarefa desafiadora, por apresentar diversas faces. Em primeiro lugar, se considerada a faixa etária, encontramos desde jovens a partir dos 15 anos até adultos de até 60 anos (especificamente nesta turma). O primeiro entrave a ser vencido é a conquista dos alunos para a realização das atividades propostas, pois o que para uma geração pode ser bastante atrativo, para outra não tem muita importância. E, neste momento, o professor é desafiado a encontrar uma solução justa.

Em segundo lugar, é necessário vencer o cansaço, já que muitos chegam à escola diretamente do trabalho, sem ter intervalo entre um turno e outro. E isso

pode estar associado a outro fator: o tempo de afastamento da escola. A maioria dos adultos estudantes da EJA afastou-se da escola por mais de dois anos, o que se torna também, um refúgio fácil para a evasão ou o desinteresse nas aulas.

Vencidos os primeiros obstáculos, conseguimos realizar nossa pesquisa cujo objetivo principal é analisar a produção da coda silábica consonantal em *r*, *s*, *l* e *n* na escrita dos alunos da 4ª fase EJA em uma escola pública municipal na cidade de Petrolândia.

A realização desta pesquisa revelou que os jovens e adultos em fase de finalização do Ensino Fundamental apresentam ainda problemas na produção da coda consonantal devido a diversos fatores: fixação de regras ortográficas, variações linguísticas e interferências da fala na escrita, conforme se pode perceber na análise dos dados.

Consideramos que a reflexão sobre a consciência fonológica estabelecendo a correspondência grafêmico-fonológicos e fonológicos-grafêmicos podem despertar o educando para sanar os possíveis problemas com a escrita, já que, ao desenvolver esta habilidade o educando será capaz de compreender palavras, sílabas e fonemas, fazendo a necessária distinção ao escrever um mesmo grafema que pode designar vários fonemas.

Em conformidade com o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, fica evidenciado a confirmação de nossas hipóteses, sendo possível assegurar que o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico; que as codas [r, s, l, n] podem apresentar variações quando transpostas da fala para escrita em diversos contextos, e, nesta pesquisa constatamos que, a coda /r/ em posição medial só se manifesta em antes de fricativa, fato considerado comum para a região Nordeste; que a fricativa /s/ em posição de coda final favorece o apagamento ou a ditongação; que a variante semivocalizada [w] em posição medial e final favorece a substituição da lateral /l/ pela vogal 'u'; que as nasais com terminações *-em*, *-en*, *-am* e *-an* favorecem o apagamento da coda nasal.

Salientamos que, apesar de esta pesquisa observar aspectos da fonética, seu propósito é verificar a representação da coda silábica consonantal na escrita dos alunos, procurando atender às normas ortográficas. Neste sentido, cabe observar que, mesmo diante de uma coda nasal observada na fala, é importante para este trabalho a verificação de sua representação na escrita.

Esperamos que esta pesquisa seja um meio para reflexão acerca de como o professor trata os erros e desvios dos alunos, possibilitando uma ponderação metalinguística, permitindo ainda uma reflexão sobre as correlações e as incoerências das relações entre fala e escrita e consequente avanço da língua.

Estamos certos de que o tema interface fonética - ortografia carece de maiores aprofundamentos para melhoria do trabalho com a escrita em sala de aula, em qualquer modalidade de ensino, e, na EJA ela necessita de uma atenção especial.

Esperamos ainda que esta pesquisa possa contribuir com os estudos para EJA, principalmente no que concerne a fala e a escrita e que as experiências apontadas possam nortear outros estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista de estudos da linguagem**. v.6, n.5. 1997.

BARBOSA, J. M. **Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do Português**. Coimbra: Almedina, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I.L. **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis. Ed. UFSC. 2006.

CAGLIARI, L. C. **Ortografia da língua portuguesa: a ortografia na escola e na vida**. In: MASSINI- CAGLIARI, Gladis. Diante das letras: a escola na alfabetização. Campinas – SP. Mercado de Letras.1999.

CALLOU, D.; MORAES, J. A. de; LEITE, Y. **O vocalismo do português do Brasil**. Letras de hoje. Porto Alegre. 1996. v. 31-32, n. 104.

CAMPOS, P. B. B. et al. **As grafias não convencionais da coda silábica nasal: análise de dados de EJA**. Revita Alfa. São Paulo. 2012.

CARDOSO, M. H. et. al. **A complexidade da coda silábica na escrita de pré-escolares**. Distúrb Comum. São Paulo. 2010.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Fonética e Fonologia do Português - Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios**. 6. ed. São Paulo. Editora Contexto. 2002.

DUTRA, M. F. C. A produção da coda silábica na escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal da cidade do Recife. 2015. **Dissertação (Mestrado em linguística e ensino)**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. **Escrita e oralidade: unidades, níveis e consciência metalinguística**. In: FERREIRO, E. (Org.). Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonológica: rimas e aliteraões no português brasileiro**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 155-170, jun. 2003.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, V.35, n.2, mar./abr. 1995.

HORA, D. **Variação fonológica: consoantes em coda silábica**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E LETRAS, 10., 2004, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Ed. da UFU, 2004.

HORA. D; PEDROSA. R. L. J; CARDOSO. W. **Status da consoante pós-vocálica no Português Brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente?** Letras de hoje. Porto Alegre. 2010.

HORA. D. **Variação fonológica: consoantes em coda silábica**. In: TRAVAGLIA, L.C. (org.) Encontro na Linguagem: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDFU, 2006.

ILHA. S. E. **Os processos fonológicos na representação escrita de estruturas silábicas do Português Brasileiro**. Revista virtual Estudos da Linguagem – ReVEL. Edição especial n. 1, 2007.

JAKOBSON. R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultirix, 1975.

KLEIMAN. A. B. **Os significados do letramento**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2008.

LYONS. J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro. Guanabara.1987.

MARIACA. E. V. M. Princípios fonético-fonológicos aplicados ao ensino da escrita na alfabetização de jovens e adultos. 2002. **Dissertação (Mestrado em linguística)**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2002.

MASIP. V. **Fonologia e ortografia portuguesas: um curso para alfabetizadores**. São Paulo. EPU. 2000.

MATTOSO CÂMARA Jr. **Dicionário de Linguística e Gramática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.

MOLICA, M. C. M. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. 1998.

MONARETTO, V. de O. **A vibrante: representação e análise sociolinguística**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras. Porto alegre. 1992. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MORAIS, A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. In: Letras de Hoje. 2004.

MORAIS, A. G. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte. Autêntica. 2005.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo. Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo. Editora Ática. 2000.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista. 1996.

NUNES, T; BUARQUE, L; BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. São Paulo. Cortez, 1992.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos linguísticos? In: TASCA, M. & POERSCH, J. M. **Suportes linguísticos para alfabetização**. Porto Alegre. SAGRA. 1986.

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

SCLIAR-CABRAL, L.et al. (1997). The Awareness of Phonemes: So Close – So Far Away. **International Journal of Psycholinguistics**, Haia. v. 13, n. 3 [38].

SEARA, I. C.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C.; NUNES, V.G. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THIOLLENT. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo. Cortez. 2011.

ANEXOS

Tabela 4 – Aluno A, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R MEDIAL	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraçar</i>	Produção
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL	POMAR	<i>Pomar</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cuspe</i>	Produção
	PASTA	<i>Paxta</i>	Apagamento
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S MEDIAL	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA S FINAL	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mauvado</i>	Troca L por U
	BOLSO	<i>Bouso</i>	Troca L por U
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Troca L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Ospital</i>	Produção
	ANEL	<i>Anel</i>	Produção
	ANZOL	<i>Anzou</i>	Troca L por U
	CRISTAL	<i>Cristal</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL	JORNAL	<i>Jornau</i>	Troca L por U
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infantil</i>	Produção
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Brandura</i>	Produção
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Vam</i>	Troca N por M
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glútem</i>	Troca N por M
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL	ZEN	<i>Zem</i>	Troca N por M

Tabela 5 – Aluno B, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
PALAVRAS EM CODA R MEDIAL	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
	ANIVERSÁRIO	<i>Aniversário</i>	Produção
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
	POMAR	<i>Pomar</i>	Produção
PALAVRAS EM S MEDIAL	CUSPE	<i>Cuspi</i>	Troca do E por I
	PASTA	<i>Paxta</i>	Apagamento
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Piris</i>	Troca do E por I
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	MALVADO	<i>Mauvado</i>	Troca L por U
	BOLSO	<i>Bouso</i>	Troca L por U
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Feopudo</i>	Troca L por O
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL	HOSPITAL	<i>Ospital</i>	Produção
	ANEL	<i>Anel</i>	Produção
	ANZOL	<i>Anzou</i>	Troca L por U
	CRISTAL	<i>Cristal</i>	Produção
	JORNAL	<i>Jornau</i>	Troca L por U
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL	INFANTIL	<i>Infantil</i>	Produção
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Brandura</i>	Produção
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Vam</i>	Troca N por M
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glútem</i>	Troca N por M
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca N por M

Tabela 6 – Aluno C, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Ervilha</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA R MEDIAL	ANIVERSÁRIO	<i>Aniversário</i>	Produção
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Mar</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA R FINAL	POMAR	<i>Pomar</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cuspi</i>	Troca do E por I
	PASTA	<i>Pasta</i>	Produção
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S MEDIAL	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Piris</i>	Troca do E por I
PALAVRAS EM CODA S FINAL	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mauvado</i>	Troca do L por U
	BOLSO	<i>Bouso</i>	Troca do L por U
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	FELPUDO	<i>Feopudo</i>	Troca do L por O
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospital</i>	Produção
	ANEL	<i>Anel</i>	Produção
	ANZOL	<i>Anzou</i>	Troca do L por U
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL	JORNAL	<i>Jornau</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infantil</i>	Produção
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Brandura</i>	Produção
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glútem</i>	Troca do N por M
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 7 – Aluno D, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Ervilha</i>	Produção
	ANIVERSÁRIO	<i>Aniversário</i>	Produção
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Mar</i>	Produção
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cuspe</i>	Produção
	PASTA	<i>Pasta</i>	Produção
	FESTA	<i>Feta</i>	Apagamento
	CASTIGO	<i>Catigo</i>	Apagamento
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Fepudo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospita</i>	Apagamento
	ANEL	<i>Ane</i>	Apagamento
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Crista</i>	Apagamento
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infati</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Ze</i>	Apagamento

Tabela 8 – Aluno E, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Pata</i>	Apagamento
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospitau</i>	Troca do L por U
	ANEL	<i>Aneu</i>	Troca do L por U
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infati</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 9 – Aluno F, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
	ANIVERSÁRIO	<i>Aniversário</i>	Produção
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emergência</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amor</i>	Produção
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Mar</i>	Produção
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Pasta</i>	Produção
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápis</i>	Produção
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospita</i>	Apagamento
	ANEL	<i>Aneu</i>	Troca do L por U
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infantil</i>	Produção
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 10 – Aluno G, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R MEDIAL	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegência</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Mar</i>	Produção
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cuspe</i>	Produção
	PASTA	<i>Pasta</i>	Produção
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospitau</i>	Troca do L por U
	ANEL	<i>Aneu</i>	Troca do L por U
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Crista</i>	Apagamento
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infantil</i>	Produção
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 11 – Aluno H, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R MEDIAL	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Pata</i>	Apagamento
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA S FINAL	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospitau</i>	Troca do L por U
	ANEL	<i>Aneu</i>	Troca do L por U
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infati</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL	ZEN	<i>Zeim</i>	Ditongação

Tabela 12 – Aluno I, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Pata</i>	Apagamento
	FESTA	<i>Feista</i>	Ditongação
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospita</i>	Apagamento
	ANEL	<i>Ane</i>	Apagamento
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infati</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúteim</i>	Ditongação
	ZEN	<i>Zeim</i>	Ditongação

Tabela 13 – Aluno J, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Pata</i>	Apagamento
	FESTA	<i>Feista</i>	Ditongação
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospita</i>	Apagamento
	ANEL	<i>Ane</i>	Apagamento
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infati</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúteim</i>	Ditongação
	ZEN	<i>Zeim</i>	Ditongação

Tabela 14 – Aluno K, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Ervilha</i>	Produção
	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amor</i>	Produção
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Pata</i>	Apagamento
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospita</i>	Apagamento
	ANEL	<i>Ane</i>	Apagamento
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infatil</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 15 – Aluno L, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Ervilha</i>	Produção
	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Paista</i>	Ditongação
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápis</i>	Produção
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Bouso</i>	Troca do L por U
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospitau</i>	Troca do L por U
	ANEL	<i>Ane</i>	Apagamento
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infatil</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Tromcho</i>	Troca do N por M
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 16 – Aluno M, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cuspe</i>	Produção
	PASTA	<i>Pata</i>	Apagamento
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápis</i>	Produção
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mauvado</i>	Troca do L por U
	BOLSO	<i>Bouso</i>	Troca do L por U
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospitali</i>	Epêntese
	ANEL	<i>Ane</i>	Apagamento
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jornali</i>	Epêntese
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infatil</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Tromcho</i>	Troca do N por M
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 17 – Aluno N, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R MEDIAL	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cuspe</i>	Produção
	PASTA	<i>Pata</i>	Apagamento
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S MEDIAL	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápis</i>	Produção
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA S FINAL	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mauvado</i>	Troca do L por U
	BOLSO	<i>Bouso</i>	Troca do L por U
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospital</i>	Produção
	ANEL	<i>Ane</i>	Apagamento
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL	JORNAL	<i>Jornau</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infatil</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL	TRONCHO	<i>Troncho</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífem</i>	Troca do N por M
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 18 – Aluno O, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
	ANIVERSÁRIO	<i>Aniversário</i>	Produção
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emergência</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amor</i>	Produção
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Mar</i>	Produção
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Pasta</i>	Produção
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápis</i>	Produção
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospita</i>	Apagamento
	ANEL	<i>Aneu</i>	Troca do L por U
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infantil</i>	Produção
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 19 – Aluno P, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
	ANIVERSÁRIO	<i>Aniversário</i>	Produção
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emergência</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amor</i>	Produção
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Mar</i>	Produção
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Pasta</i>	Produção
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mextre</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápis</i>	Produção
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospitau</i>	Troca do L por U
	ANEL	<i>Aneu</i>	Troca do L por U
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infantil</i>	Produção
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífem</i>	Troca do N por M
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 20 – Aluno Q, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegência</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cuspe</i>	Produção
	PASTA	<i>Paxta</i>	Permuta
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mextre</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápis</i>	Produção
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mauvado</i>	Troca do L por U
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospitau</i>	Troca do L por U
	ANEL	<i>Aneu</i>	Troca do L por U
	ANZOL	<i>Anzou</i>	Troca do L por U
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jornau</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infantil</i>	Produção
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Vam</i>	Troca do N por M
	HÍFEN	<i>Hífem</i>	Troca do N por M
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 21 – Aluno R, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Ervilha</i>	Produção
	ANIVERSÁRIO	<i>Aniversário</i>	Produção
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Mar</i>	Produção
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cuspi</i>	Troca do E por I
	PASTA	<i>Pasta</i>	Produção
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Piris</i>	Troca do E por I
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mauvado</i>	Troca do L por U
	BOLSO	<i>Bouso</i>	Troca do L por U
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Feopudo</i>	Troca do L por O
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospital</i>	Produção
	ANEL	<i>Anel</i>	Produção
	ANZOL	<i>Anzou</i>	Troca do L por U
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jornau</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infantil</i>	Produção
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Brandura</i>	Produção
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glútem</i>	Troca do N por M
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 22 – Aluno S, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Ervilha</i>	Produção
	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Paista</i>	Ditongação
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápis</i>	Produção
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Bouso</i>	Troca do L por U
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospitau</i>	Troca do L por U
	ANEL	<i>Aneu</i>	Troca do L por U
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Cristau</i>	Troca do L por U
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infatil</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Zem</i>	Troca do N por M

Tabela 23 – Aluno T, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R MEDIAL	ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Apagamento
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Ma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cupe</i>	Apagamento
	PASTA	<i>Pata</i>	Apagamento
	FESTA	<i>Festa</i>	Produção
	CASTIGO	<i>Castigo</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S MEDIAL	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA S FINAL	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Troca do L por U
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospita</i>	Apagamento
	ANEL	<i>Ane</i>	Apagamento
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Crista</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infati</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL	ZEN	<i>Zeim</i>	Ditongação

Tabela 24 – Aluno U, resultado a aplicação do primeiro protocolo de palavras em codas mediais e finais em r, s, l e n.

PALAVRAS EM CODA R MEDIAL		ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
	ERVILHA	<i>Evilha</i>	Apagamento
	ANIVERSÁRIO	<i>Aniversário</i>	Produção
	CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Apagamento
	MORCEGO	<i>Mocego</i>	Apagamento
	EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA R FINAL			
	ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Apagamento
	AMOR	<i>Amo</i>	Apagamento
	ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Apagamento
	MAR	<i>Mar</i>	Produção
	POMAR	<i>Poma</i>	Apagamento
PALAVRAS EM S MEDIAL			
	CUSPE	<i>Cuspe</i>	Produção
	PASTA	<i>Pasta</i>	Produção
	FESTA	<i>Feta</i>	Apagamento
	CASTIGO	<i>Catigo</i>	Apagamento
	MESTRE	<i>Mestre</i>	Produção
PALAVRAS EM CODA S FINAL			
	ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Apagamento
	LÁPIS	<i>Lápi</i>	Apagamento
	ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Apagamento
	PIRES	<i>Pire</i>	Apagamento
	BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL			
	MALVADO	<i>Mavado</i>	Apagamento
	BOLSO	<i>Boso</i>	Apagamento
	POLTRONA	<i>Potrona</i>	Apagamento
	POLVO	<i>Povo</i>	Apagamento
	FELPUDO	<i>Fepudo</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM L FINAL			
	HOSPITAL	<i>Hospita</i>	Apagamento
	ANEL	<i>Ane</i>	Apagamento
	ANZOL	<i>Anzo</i>	Apagamento
	CRISTAL	<i>Crista</i>	Apagamento
	JORNAL	<i>Jorna</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N MEDIAL			
	INFANTIL	<i>Infati</i>	Apagamento
	FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Apagamento
	BRANDURA	<i>Bradura</i>	Apagamento
	ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Apagamento
	TRONCHO	<i>Trocho</i>	Apagamento
PALAVRAS EM CODA EM N FINAL			
	ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Apagamento
	VAN	<i>Va</i>	Apagamento
	HÍFEN	<i>Hífe</i>	Apagamento
	GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Apagamento
	ZEN	<i>Ze</i>	Apagamento

Tabela 25 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica *r*, *s*, *l* e *n*. Alunos A, B e C.

ALUNOS PALAVRAS	ALUNO A		ALUNO B		ALUNO C	
	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	<i>Evilha</i>	Ervilha	<i>Evilha</i>	Ervilha	<i>Ervilha</i>	Ervilha
ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Aniversário	<i>Aniversário</i>	Aniversário	<i>Aniversário</i>	Aniversário
CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Cadaço	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadaço</i>	Cadarço
MORCEGO	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego
EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Emergência	<i>Emegencia</i>	Emergência	<i>Emegencia</i>	Emergência
ABRAÇAR	<i>Abraçar</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar
AMOR	<i>Amo</i>	Amor	<i>Amo</i>	Amor	<i>Amo</i>	Amor
ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar
MAR	<i>Ma</i>	Mar	<i>Ma</i>	Mar	<i>Mar</i>	Mar
POMAR	<i>Pomar</i>	Pomar	<i>Pomar</i>	Pomar	<i>Pomar</i>	Pomar
CUSPE	<i>Cuspe</i>	Cuspe	<i>Cuspi</i>	Cuspe	<i>Cuspi</i>	Cuspe
PASTA	<i>Paxta</i>	Pasta	<i>Paxta</i>	Pasta	<i>Pasta</i>	Pasta
FESTA	<i>Festa</i>	Festa	<i>Festa</i>	Festa	<i>Festa</i>	Festa
CASTIGO	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo
MESTRE	<i>Mestre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre
ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos
LÁPIS	<i>Lápi</i>	Lápis	<i>Lápi</i>	Lápis	<i>Lápi</i>	Lápis
ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus
PIRES	<i>Pire</i>	Pires	<i>Piris</i>	Pires	<i>Piris</i>	Pires
BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculos
MALVADO	<i>Mauvado</i>	Malvado	<i>Mauvado</i>	Malvado	<i>Mauvado</i>	Malvado
BOLSO	<i>Bouso</i>	Bolso	<i>Bouso</i>	Bolso	<i>Bouso</i>	Bolso
POLTRONA	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona
POLVO	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo
FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Felpudo	<i>Feopudo</i>	Felpudo	<i>Feopudo</i>	Felpudo
HOSPITAL	<i>Ospital</i>	Hospital	<i>Ospital</i>	Hospital	<i>Hospital</i>	Hospital
ANEL	<i>Anel</i>	Anel	<i>Anel</i>	Anel	<i>Anel</i>	Anel
ANZOL	<i>Anzou</i>	Anzol	<i>Anzou</i>	Anzol	<i>Anzou</i>	Anzol
CRISTAL	<i>Cristal</i>	Cristal	<i>Cristal</i>	Cristal	<i>Cristau</i>	Cristal
JORNAL	<i>Jornau</i>	Jornal	<i>Jornau</i>	Jornal	<i>Jornau</i>	Jornal
INFANTIL	<i>Infantil</i>	Infantil	<i>Infantil</i>	Infantil	<i>Infantil</i>	Infantil
FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista
BRANDURA	<i>Brandura</i>	Brandura	<i>Brandura</i>	Brandura	<i>Brandura</i>	Brandura
ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca
TRONCHO	<i>Trocho</i>	Troncho	<i>Trocho</i>	Troncho	<i>Trocho</i>	Troncho
ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdômen
VAN	<i>Vam</i>	Van	<i>Vam</i>	Van	<i>Va</i>	Van
HÍFEN	<i>Hífe</i>	Hífen	<i>Hífe</i>	Hífen	<i>Hífe</i>	Hífen
GLÚTEN	<i>Glútem</i>	Glúten	<i>Glútem</i>	Glúten	<i>Glútem</i>	Glúten
ZEN	<i>Zem</i>	Zen	<i>Zem</i>	Zen	<i>Zem</i>	Zen
APAGAMENTO	29	01	29	00	26	00
PRODUÇÃO	11	39	11	40	14	40

Tabela 26 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica *r*, *s*, *l* e *n*. Alunos D, E e F.

ALUNOS PALAVRAS	ALUNO D		ALUNO E		ALUNO F	
	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	<i>Ervilha</i>	<i>Evilha</i>	<i>Evilha</i>	<i>Ervilha</i>	<i>Evilha</i>	<i>Ervilha</i>
ANIVERSÁRIO	<i>Aniversário</i>	<i>Anivesário</i>	<i>Anivesário</i>	<i>Aniversário</i>	<i>Aniversário</i>	<i>Aniversário</i>
CADARÇO	<i>Cadaço</i>	<i>Cadaço</i>	<i>Cadaço</i>	<i>Cadarço</i>	<i>Cadaço</i>	<i>Cadarço</i>
MORCEGO	<i>Mocego</i>	<i>Morcego</i>	<i>Mocego</i>	<i>Morcego</i>	<i>Mocego</i>	<i>Morcego</i>
EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	<i>Emergência</i>	<i>Emegencia</i>	<i>Emergência</i>	<i>Emergência</i>	<i>Emergência</i>
ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	<i>Abraçar</i>	<i>Abraça</i>	<i>Abraçar</i>	<i>Abraça</i>	<i>Abraçar</i>
AMOR	<i>Amo</i>	<i>Amor</i>	<i>Amo</i>	<i>Amor</i>	<i>Amor</i>	<i>Amor</i>
ABANDONAR	<i>Abandona</i>	<i>Abandonar</i>	<i>Abandona</i>	<i>Abandonar</i>	<i>Abandona</i>	<i>Abandonar</i>
MAR	<i>Mar</i>	<i>Mar</i>	<i>Ma</i>	<i>Mar</i>	<i>Mar</i>	<i>Mar</i>
POMAR	<i>Poma</i>	<i>Pomar</i>	<i>Poma</i>	<i>Pomar</i>	<i>Poma</i>	<i>Poma</i>
CUSPE	<i>Cuspe</i>	<i>Cuspe</i>	<i>Cupe</i>	<i>Cuspe</i>	<i>Cupe</i>	<i>Cuspe</i>
PASTA	<i>Pasta</i>	<i>Pasta</i>	<i>Pata</i>	<i>Pasta</i>	<i>Pasta</i>	<i>Pasta</i>
FESTA	<i>Feta</i>	<i>Festa</i>	<i>Festa</i>	<i>Festa</i>	<i>Festa</i>	<i>Festa</i>
CASTIGO	<i>Catigo</i>	<i>Castigo</i>	<i>Castigo</i>	<i>Castigo</i>	<i>Castigo</i>	<i>Castigo</i>
MESTRE	<i>Mestre</i>	<i>Mestre</i>	<i>Mestre</i>	<i>Mestre</i>	<i>Mestre</i>	<i>Mestre</i>
ÓCULOS	<i>Óculo</i>	<i>Óculos</i>	<i>Óculo</i>	<i>Óculos</i>	<i>Óculo</i>	<i>Óculos</i>
LÁPIS	<i>Lápi</i>	<i>Lápis</i>	<i>Lápi</i>	<i>Lápis</i>	<i>Lápis</i>	<i>Lápis</i>
ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	<i>Ônibus</i>	<i>Ônibu</i>	<i>Ônibus</i>	<i>Ônibu</i>	<i>Ônibus</i>
PIRES	<i>Pire</i>	<i>Pires</i>	<i>Pire</i>	<i>Pires</i>	<i>Pire</i>	<i>Pires</i>
BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	<i>Binóculos</i>	<i>Binóculo</i>	<i>Binóculos</i>	<i>Binóculo</i>	<i>Binóculos</i>
MALVADO	<i>Mavado</i>	<i>Malvado</i>	<i>Mavado</i>	<i>Malvado</i>	<i>Mavado</i>	<i>Malvado</i>
BOLSO	<i>Boso</i>	<i>Bolso</i>	<i>Boso</i>	<i>Bolso</i>	<i>Boso</i>	<i>Bolso</i>
POLTRONA	<i>Potrona</i>	<i>Poltrona</i>	<i>Potrona</i>	<i>Poltrona</i>	<i>Potrona</i>	<i>Poltrona</i>
POLVO	<i>Povo</i>	<i>Polvo</i>	<i>Povo</i>	<i>Polvo</i>	<i>Povo</i>	<i>Polvo</i>
FELPUDO	<i>Fepudo</i>	<i>Felpudo</i>	<i>Feupudo</i>	<i>Felpudo</i>	<i>Felpudo</i>	<i>Felpudo</i>
HOSPITAL	<i>Hospita</i>	<i>Hospital</i>	<i>Hospitau</i>	<i>Hospital</i>	<i>Hospita</i>	<i>Hospital</i>
ANEL	<i>Ane</i>	<i>Anel</i>	<i>Aneu</i>	<i>Anel</i>	<i>Aneu</i>	<i>Anel</i>
ANZOL	<i>Anzo</i>	<i>Anzol</i>	<i>Anzo</i>	<i>Anzol</i>	<i>Anzo</i>	<i>Anzol</i>
CRISTAL	<i>Crista</i>	<i>Cristal</i>	<i>Cristau</i>	<i>Cristal</i>	<i>Cristau</i>	<i>Cristal</i>
JORNAL	<i>Jorna</i>	<i>Jornal</i>	<i>Jorna</i>	<i>Jornal</i>	<i>Jorna</i>	<i>Jornal</i>
INFANTIL	<i>Infati</i>	<i>Infantil</i>	<i>Infati</i>	<i>Infantil</i>	<i>Infantil</i>	<i>Infantil</i>
FRENTISTA	<i>Fretista</i>	<i>Frentista</i>	<i>Fretista</i>	<i>Frentista</i>	<i>Fretista</i>	<i>Frentista</i>
BRANDURA	<i>Bradura</i>	<i>Brandura</i>	<i>Bradura</i>	<i>Brandura</i>	<i>Bradura</i>	<i>Brandura</i>
ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	<i>Espelunca</i>	<i>Espeluca</i>	<i>Espelunca</i>	<i>Espeluca</i>	<i>Espelunca</i>
TRONCHO	<i>Trocho</i>	<i>Troncho</i>	<i>Trocho</i>	<i>Troncho</i>	<i>Trocho</i>	<i>Troncho</i>
ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	<i>Abdômen</i>	<i>Abdome</i>	<i>Abdômen</i>	<i>Abdome</i>	<i>Abdômen</i>
VAN	<i>Va</i>	<i>Van</i>	<i>Va</i>	<i>Van</i>	<i>Va</i>	<i>Van</i>
HÍFEN	<i>Hífe</i>	<i>Hífen</i>	<i>Hífe</i>	<i>Hífen</i>	<i>Hífe</i>	<i>Hífen</i>
GLÚTEN	<i>Glúte</i>	<i>Glúten</i>	<i>Glúte</i>	<i>Glúten</i>	<i>Glúte</i>	<i>Glúten</i>
ZEN	<i>Ze</i>	<i>Zen</i>	<i>Zem</i>	<i>Zen</i>	<i>Zem</i>	<i>Zem</i>
APAGAMENTO	34	02	37	02	30	01
PRODUÇÃO	06	38	03	38	10	39

Tabela 27 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica *r, s, l e n*. Alunos G, H e I.

PALAVRAS \ ALUNOS	ALUNO G		ALUNO H		ALUNO I	
	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	<i>Evilha</i>	Ervilha	<i>Evilha</i>	Ervilha	<i>Ervilha</i>	Ervilha
ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Anivesário	<i>Anivesário</i>	Aniversário	<i>Aniversário</i>	Aniversário
CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadarço</i>	Cadarço
MORCEGO	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Morcego</i>	Morcego
EMERGÊNCIA	<i>Emegência</i>	Emergência	<i>Emegencia</i>	Emergência	<i>Emegencia</i>	Emergência
ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar
AMOR	<i>Amo</i>	Amor	<i>Amo</i>	Amor	<i>Amo</i>	Amor
ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar
MAR	<i>Mar</i>	Mar	<i>Ma</i>	Mar	<i>Ma</i>	Mar
POMAR	<i>Poma</i>	Pomar	<i>Poma</i>	Pomar	<i>Poma</i>	Poma
CUSPE	<i>Cuspe</i>	Cuspe	<i>Cupe</i>	Cuspe	<i>Cupe</i>	Cuspe
PASTA	<i>Pasta</i>	Pasta	<i>Pata</i>	Pasta	<i>Pata</i>	Pasta
FESTA	<i>Festa</i>	Festa	<i>Festa</i>	Festa	<i>Feista</i>	Festa
CASTIGO	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo
MESTRE	<i>Mestre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre
ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos
LÁPIS	<i>Lápi</i>	Lápis	<i>Lápi</i>	Lápis	<i>Lápi</i>	Lápis
ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus
PIRES	<i>Pire</i>	Pires	<i>Pire</i>	Pires	<i>Pire</i>	Pires
BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculos
MALVADO	<i>Mavado</i>	Malvado	<i>Mavado</i>	Malvado	<i>Mavado</i>	Malvado
BOLSO	<i>Boso</i>	Bolso	<i>Boso</i>	Bolso	<i>Boso</i>	Bolso
POLTRONA	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona
POLVO	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo
FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Felpudo	<i>Feupudo</i>	Felpudo	<i>Feupudo</i>	Felpudo
HOSPITAL	<i>Hospitau</i>	Hospital	<i>Hospitau</i>	Hospital	<i>Hospita</i>	Hospital
ANEL	<i>Aneu</i>	Anel	<i>Aneu</i>	Anel	<i>Ane</i>	Anel
ANZOL	<i>Anzo</i>	Anzol	<i>Anzo</i>	Anzol	<i>Anzo</i>	Anzol
CRISTAL	<i>Crista</i>	Cristal	<i>Cristau</i>	Cristal	<i>Cristau</i>	Cristal
JORNAL	<i>Jorna</i>	Jornal	<i>Jorna</i>	Jornal	<i>Jorna</i>	Jornal
INFANTIL	<i>Infantil</i>	Infantil	<i>Infati</i>	Infantil	<i>Infati</i>	Infantil
FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista
BRANDURA	<i>Bradura</i>	Brandura	<i>Bradura</i>	Brandura	<i>Bradura</i>	Brandura
ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca
TRONCHO	<i>Trocho</i>	Troncho	<i>Trocho</i>	Troncho	<i>Trocho</i>	Troncho
ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdôme	<i>Abdome</i>	Abdômen
VAN	<i>Va</i>	Van	<i>Va</i>	Van	<i>Va</i>	Van
HÍFEN	<i>Hífe</i>	Hífen	<i>Hífe</i>	Hífen	<i>Hífe</i>	Hífen
GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Glútem	<i>Glúte</i>	Glúten	<i>Glúteim</i>	Glútem
ZEN	<i>Zem</i>	Zem	<i>Zeim</i>	Zen	<i>Zeim</i>	Zem
APAGAMENTO	32	03	37	01	38	03
PRODUÇÃO	08	37	03	39	02	37

Tabela 28 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica *r, s, l e n*. Alunos J, K e L.

PALAVRAS \ ALUNOS	ALUNO J		ALUNO K		ALUNO L	
	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	<i>Evilha</i>	Ervilha	<i>Ervilha</i>	Ervilha	<i>Ervilha</i>	Ervilha
ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Aniversário	<i>Anivesário</i>	Aniversário	<i>Anivesário</i>	Aniversário
CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadaço</i>	Cadarço
MORCEGO	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego
EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Emergência	<i>Emegencia</i>	Emergência	<i>Emegencia</i>	Emergência
ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar
AMOR	<i>Amo</i>	Amor	<i>Amor</i>	Amor	<i>Amo</i>	Amor
ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar
MAR	<i>Ma</i>	Mar	<i>Ma</i>	Mar	<i>Ma</i>	Mar
POMAR	<i>Poma</i>	Pomar	<i>Poma</i>	Pomar	<i>Poma</i>	Poma
CUSPE	<i>Cupe</i>	Cuspe	<i>Cupe</i>	Cuspe	<i>Cupe</i>	Cuspe
PASTA	<i>Pata</i>	Pasta	<i>Pata</i>	Pasta	<i>Paista</i>	Pasta
FESTA	<i>Feista</i>	Festa	<i>Festa</i>	Festa	<i>Festa</i>	Festa
CASTIGO	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo
MESTRE	<i>Mestre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre
ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos
LÁPIS	<i>Lápi</i>	Lápis	<i>Lápi</i>	Lápis	<i>Lápis</i>	Lápis
ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus
PIRES	<i>Pire</i>	Pires	<i>Pire</i>	Pires	<i>Pire</i>	Pires
BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculos
MALVADO	<i>Mavado</i>	Malvado	<i>Mavado</i>	Malvado	<i>Mavado</i>	Malvado
BOLSO	<i>Boso</i>	Bolso	<i>Boso</i>	Bolso	<i>Bouso</i>	Bolso
POLTRONA	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona
POLVO	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo
FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Felpudo	<i>Felpudo</i>	Felpudo	<i>Felpudo</i>	Felpudo
HOSPITAL	<i>Hospita</i>	Hospital	<i>Hospita</i>	Hospital	<i>Hospitau</i>	Hospital
ANEL	<i>Ane</i>	Anel	<i>Ane</i>	Anel	<i>Ane</i>	Anel
ANZOL	<i>Anzo</i>	Anzol	<i>Anzo</i>	Anzol	<i>Anzo</i>	Anzol
CRISTAL	<i>Cristau</i>	Cristal	<i>Cristau</i>	Cristal	<i>Cristau</i>	Cristal
JORNAL	<i>Jorna</i>	Jornal	<i>Jorna</i>	Jornal	<i>Jorna</i>	Jornal
INFANTIL	<i>Infati</i>	Infantil	<i>Infatil</i>	Infantil	<i>Infatil</i>	Infantil
FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista
BRANDURA	<i>Bradura</i>	Brandura	<i>Bradura</i>	Brandura	<i>Bradura</i>	Brandura
ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca
TRONCHO	<i>Trocho</i>	Troncho	<i>Trocho</i>	Troncho	<i>Tromcho</i>	Troncho
ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdômen
VAN	<i>Va</i>	Van	<i>Va</i>	Van	<i>Va</i>	Van
HÍFEN	<i>Hífe</i>	Hífen	<i>Hífe</i>	Hífen	<i>Hífe</i>	Hífen
GLÚTEN	<i>Glúteim</i>	Glúten	<i>Glúte</i>	Glúten	<i>Glúte</i>	Glúten
ZEN	<i>Zeim</i>	Zen	<i>Zem</i>	Zen	<i>Zem</i>	Zen
APAGAMENTO	38	00	34	00	34	01
PRODUÇÃO	02	40	06	40	06	40

Tabela 29 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica *r, s, l e n*. Alunos M, N e O.

PALAVRAS \ ALUNOS	ALUNO M		ALUNO N		ALUNO O	
	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	<i>Evilha</i>	Ervilha	<i>Evilha</i>	Ervilha	<i>Evilha</i>	Ervilha
ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Aniversário	<i>Anivesário</i>	Aniversário	<i>Aniversário</i>	Aniversário
CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadaço</i>	Cadarço
MORCEGO	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego
EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Emergência	<i>Emegencia</i>	Emergência	<i>Emergência</i>	Emergência
ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Abraça	<i>Abraça</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar
AMOR	<i>Amo</i>	Amor	<i>Amo</i>	Amor	<i>Amor</i>	Amor
ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar
MAR	<i>Ma</i>	Mar	<i>Ma</i>	Mar	<i>Mar</i>	Mar
POMAR	<i>Poma</i>	Pomar	<i>Poma</i>	Pomar	<i>Poma</i>	Poma
CUSPE	<i>Cuspe</i>	Cuspe	<i>Cuspe</i>	Cuspe	<i>Cupe</i>	Cuspe
PASTA	<i>Pata</i>	Pasta	<i>Pata</i>	Pasta	<i>Pasta</i>	Pasta
FESTA	<i>Festa</i>	Festa	<i>Festa</i>	Festa	<i>Festa</i>	Festa
CASTIGO	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo
MESTRE	<i>Mestre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre
ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos
LÁPIS	<i>Lápis</i>	Lápis	<i>Lápis</i>	Lápis	<i>Lápis</i>	Lápis
ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus
PIRES	<i>Pire</i>	Pires	<i>Pire</i>	Pires	<i>Pire</i>	Pires
BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculos
MALVADO	<i>Mauvado</i>	Malvado	<i>Mauvado</i>	Malvado	<i>Mavado</i>	Malvado
BOLSO	<i>Bouso</i>	Bolso	<i>Bouso</i>	Bolso	<i>Boso</i>	Bolso
POLTRONA	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona
POLVO	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo
FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Felpudo	<i>Felpudo</i>	Felpudo	<i>Felpudo</i>	Felpudo
HOSPITAL	<i>Hospitali</i>	Hospital	<i>Hospital</i>	Hospital	<i>Hospita</i>	Hospital
ANEL	<i>Ane</i>	Anel	<i>Ane</i>	Ane	<i>Aneu</i>	Anel
ANZOL	<i>Anzo</i>	Anzol	<i>Anzo</i>	Anzol	<i>Anzo</i>	Anzol
CRISTAL	<i>Cristau</i>	Cristal	<i>Cristau</i>	Cristal	<i>Cristau</i>	Cristal
JORNAL	<i>Jornali</i>	Jornal	<i>Jornau</i>	Jornal	<i>Jorna</i>	Jorna
INFANTIL	<i>Infatil</i>	Infantil	<i>Infatil</i>	Infantil	<i>Infantil</i>	Infantil
FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista
BRANDURA	<i>Bradura</i>	Brandura	<i>Bradura</i>	Brandura	<i>Bradura</i>	Brandura
ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca
TRONCHO	<i>Tromcho</i>	Troncho	<i>Troncho</i>	Troncho	<i>Trocho</i>	Troncho
ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdômen
VAN	<i>Va</i>	Van	<i>Va</i>	Van	<i>Va</i>	Van
HÍFEN	<i>Hífe</i>	Hífem	<i>Hífem</i>	Hífen	<i>Hífe</i>	Hífen
GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Glúten	<i>Glúte</i>	Glúten	<i>Glúte</i>	Glúten
ZEN	<i>Zem</i>	Zem	<i>Zem</i>	Zen	<i>Zem</i>	Zen
APAGAMENTO	34	02	32	00	29	00
PRODUÇÃO	06	38	08	40	11	40

Tabela 30 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica *r*, *s*, *l* e *n*. Alunos P, Q e R.

PALAVRAS \ ALUNOS	ALUNO P		ALUNO Q		ALUNO R	
	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	<i>Evilha</i>	Ervilha	<i>Evilha</i>	Ervilha	<i>Ervilha</i>	Ervilha
ANIVERSÁRIO	<i>Aniversário</i>	Aniversário	<i>Anivesário</i>	Aniversário	<i>Aniversário</i>	Aniversário
CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadaço</i>	Cadarço
MORCEGO	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego
EMERGÊNCIA	<i>Emergência</i>	Emergência	<i>Emegência</i>	Emergência	<i>Emegencia</i>	Emergência
ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar
AMOR	<i>Amor</i>	Amor	<i>Amo</i>	Amo	<i>Amo</i>	Amor
ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar
MAR	<i>Mar</i>	Mar	<i>Ma</i>	Mar	<i>Mar</i>	Mar
POMAR	<i>Poma</i>	Pomar	<i>Poma</i>	Pomar	<i>Poma</i>	Poma
CUSPE	<i>Cupe</i>	Cuspe	<i>Cuspe</i>	Cuspe	<i>Cuspi</i>	Cuspe
PASTA	<i>Pasta</i>	Pasta	<i>Paxta</i>	Pasta	<i>Pasta</i>	Pasta
FESTA	<i>Festa</i>	Festa	<i>Festa</i>	Festa	<i>Festa</i>	Festa
CASTIGO	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo
MESTRE	<i>Mextre</i>	Mestre	<i>Mextre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre
ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos
LÁPIS	<i>Lápis</i>	Lápis	<i>Lápis</i>	Lápis	<i>Lápi</i>	Lápis
ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus
PIRES	<i>Pire</i>	Pires	<i>Pire</i>	Pires	<i>Piris</i>	Pires
BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculos
MALVADO	<i>Mavado</i>	Malvado	<i>Mauvado</i>	Malvado	<i>Mauvado</i>	Malvado
BOLSO	<i>Boso</i>	Bolso	<i>Boso</i>	Bolso	<i>Bouso</i>	Bolso
POLTRONA	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona
POLVO	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo
FELPUDO	<i>Feupudo</i>	Felpudo	<i>Feupudo</i>	Felpudo	<i>Feopudo</i>	Felpudo
HOSPITAL	<i>Hospitau</i>	Hospital	<i>Hospitau</i>	Hospitau	<i>Hospital</i>	Hospital
ANEL	<i>Aneu</i>	Anel	<i>Aneu</i>	Anel	<i>Anel</i>	Anel
ANZOL	<i>Anzo</i>	Anzol	<i>Anzou</i>	Anzol	<i>Anzou</i>	Anzol
CRISTAL	<i>Cristau</i>	Cristal	<i>Cristau</i>	Cristal	<i>Cristau</i>	Cristal
JORNAL	<i>Jorna</i>	Jornal	<i>Jornau</i>	Jornal	<i>Jornau</i>	Jorna
INFANTIL	<i>Infantil</i>	Infantil	<i>Infantil</i>	Infantil	<i>Infantil</i>	Infantil
FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista
BRANDURA	<i>Bradura</i>	Brandura	<i>Bradura</i>	Brandura	<i>Brandura</i>	Brandura
ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca
TRONCHO	<i>Trocho</i>	Troncho	<i>Trocho</i>	Troncho	<i>Trocho</i>	Troncho
ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdômen
VAN	<i>Va</i>	Van	<i>Vam</i>	Van	<i>Va</i>	Van
HÍFEN	<i>Hífem</i>	Hífen	<i>Hífem</i>	Hífen	<i>Hífe</i>	Hífen
GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Glúten	<i>Glúte</i>	Glúten	<i>Glútem</i>	Glúten
ZEN	<i>Zem</i>	Zen	<i>Zem</i>	Zen	<i>Zem</i>	Zen
APAGAMENTO	31	00	35	01	29	00
PRODUÇÃO	09	40	05	39	11	40

Tabela 31 – Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica *r*, *s*, *l* e *n*. Alunos S, T e U.

ALUNOS PALAVRAS	ALUNO S		ALUNO T		ALUNO U	
	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	<i>Ervilha</i>	Ervilha	<i>Evilha</i>	Ervilha	<i>Evilha</i>	Ervilha
ANIVERSÁRIO	<i>Anivesário</i>	Aniversário	<i>Anivesário</i>	Aniversário	<i>Aniversário</i>	Aniversário
CADARÇO	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadaço</i>	Cadarço	<i>Cadaço</i>	Cadarço
MORCEGO	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego	<i>Mocego</i>	Morcego
EMERGÊNCIA	<i>Emegencia</i>	Emergência	<i>Emegencia</i>	Emergência	<i>Emegencia</i>	Emergência
ABRAÇAR	<i>Abraça</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar	<i>Abraça</i>	Abraçar
AMOR	<i>Amo</i>	Amor	<i>Amo</i>	Amor	<i>Amo</i>	Amo
ABANDONAR	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar	<i>Abandona</i>	Abandonar
MAR	<i>Ma</i>	Mar	<i>Ma</i>	Mar	<i>Mar</i>	Mar
POMAR	<i>Poma</i>	Pomar	<i>Poma</i>	Pomar	<i>Poma</i>	Poma
CUSPE	<i>Cupe</i>	Cuspe	<i>Cupe</i>	Cuspe	<i>Cuspe</i>	Cuspe
PASTA	<i>Paista</i>	Pasta	<i>Pata</i>	Pasta	<i>Pasta</i>	Pasta
FESTA	<i>Festa</i>	Festa	<i>Festa</i>	Festa	<i>Feta</i>	Festa
CASTIGO	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Castigo</i>	Castigo	<i>Catigo</i>	Castigo
MESTRE	<i>Mestre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre	<i>Mestre</i>	Mestre
ÓCULOS	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos	<i>Óculo</i>	Óculos
LÁPIS	<i>Lápis</i>	Lápis	<i>Lápi</i>	Lápis	<i>Lápi</i>	Lápis
ÔNIBUS	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus	<i>Ônibu</i>	Ônibus
PIRES	<i>Pire</i>	Pires	<i>Pire</i>	Pires	<i>Pire</i>	Pires
BINÓCULOS	<i>Binóculo</i>	Binóculos	<i>Binóculo</i>	Binóculo	<i>Binóculo</i>	Binóculos
MALVADO	<i>Mavado</i>	Malvado	<i>Mavado</i>	Malvado	<i>Mavado</i>	Malvado
BOLSO	<i>Bouso</i>	Bolso	<i>Boso</i>	Bolso	<i>Boso</i>	Bolso
POLTRONA	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona	<i>Potrona</i>	Poltrona
POLVO	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo	<i>Povo</i>	Polvo
FELPUDO	<i>Felpudo</i>	Felpudo	<i>Feupudo</i>	Felpudo	<i>Fepudo</i>	Felpudo
HOSPITAL	<i>Hospitau</i>	Hospital	<i>Hospita</i>	Hospital	<i>Hospita</i>	Hospital
ANEL	<i>Aneu</i>	Anel	<i>Ane</i>	Anel	<i>Ane</i>	Anel
ANZOL	<i>Anzo</i>	Anzol	<i>Anzo</i>	Anzol	<i>Anzo</i>	Anzol
CRISTAL	<i>Cristau</i>	Cristal	<i>Crista</i>	Cristal	<i>Crista</i>	Cristal
JORNAL	<i>Jorna</i>	Jornal	<i>Jorna</i>	Jornal	<i>Jorna</i>	Jorna
INFANTIL	<i>Infatil</i>	Infantil	<i>Infati</i>	Infantil	<i>Infati</i>	Infantil
FRENTISTA	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista	<i>Fretista</i>	Frentista
BRANDURA	<i>Bradura</i>	Brandura	<i>Bradura</i>	Brandura	<i>Bradura</i>	Brandura
ESPELUNCA	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca	<i>Espeluca</i>	Espelunca
TRONCHO	<i>Trocho</i>	Troncho	<i>Trocho</i>	Troncho	<i>Trocho</i>	Troncho
ABDÔMEN	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdômen	<i>Abdome</i>	Abdômen
VAN	<i>Va</i>	Van	<i>Va</i>	Van	<i>Va</i>	Van
HÍFEN	<i>Hífe</i>	Hífem	<i>Hífe</i>	Hífen	<i>Hífe</i>	Hífem
GLÚTEN	<i>Glúte</i>	Glúten	<i>Glúte</i>	Glúten	<i>Glúte</i>	Glúten
ZEN	<i>Zem</i>	Zen	<i>Zem</i>	Zem	<i>Ze</i>	Zem
APAGAMENTO	34	01	37	01	35	02
PRODUÇÃO	06	39	03	39	05	38

APÊNDICES

APÊNDICE A

1ª atividade

Ditado interativo

Texto 01- Epitáfios

Leon Eliachar

De um humorista:

Aqui jaz uma gargalhada cercada de choro por todos os lados.

De um chofer de praça:

Sua única corrida sem cobrar a volta.

De um caçador:

Foi o dia da caça.

De um mocinho de cinema:

Fora da tela bastou um tiro.

De um prefeito:

Este foi o único buraco que ele não fez.

De um locutor:

E agora passemos a outro programa.

De um jogador

Foi pegado com cinco ases na mão.

De um toureiro:

O touro correu mais.

De um açougueiro:

A carne é fraca.

De um coveiro:

Chegou a minha vez.

APÊNDICE B

2ª atividade

Releitura com focalização

Texto 02 – Como comecei a escrever

Carlos Drummond de Andrade

Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau.

Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar.

Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Daí por diante as experiências foram se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a leitura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar. Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estava germinando.

APÊNDICE C

3ª atividade

DITADO DE PALAVRAS

CONSCIÊNCIA SILÁBICA I

INTERIOR, BRASIL, MUNDO, JORNAL, TRÊS, UNS, TARDE, FASCINADO,
EXERCÍCIO, GERMINANDO, ABDÔMEN, VAN, FRENTISTA, ABANDONAR,
TRANSFORMADO.

Separe as palavras em sílabas:

VAN: _____

FRENTISTA: _____

ABANDONAR: _____

TRANSFORMADO: _____

Escreva as palavras conforme a quantidade de sílabas que cada uma apresenta:

Uma sílaba:

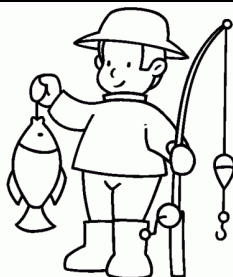
Duas sílabas:

Três sílabas:

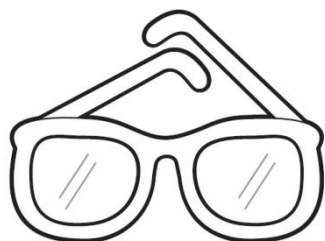
Quatro ou mais sílabas:

APÊNDICE D

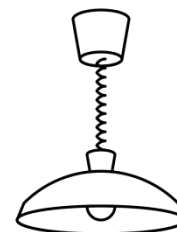
4ª atividade**DITADO MUDO – CONSCIÊNCIA SILÁBICA II**

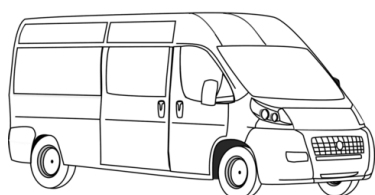



CREATED BY VECTORPORTAL.COM

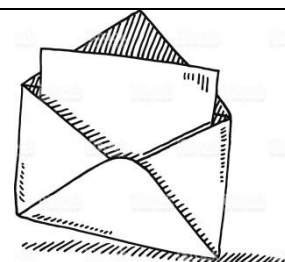





www.dreamstime.com

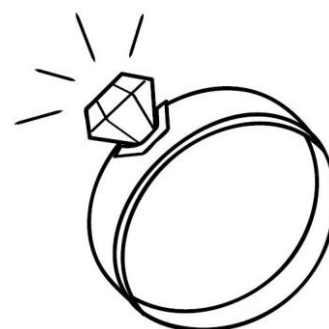












APÊNDICE F

5ª atividade

Organize as palavras a seguir em colunas, conforme a primeira palavra de cada coluna:

SEMEADOR, SEMEADO, COLHER, COLHE, CRITICAR, CRITICA, MORTO, MOTO, CARTA, CATA, CANTO, CATO, CALMA, CAMA, COSTA, CONTA, COTA, MAIOR, MAIO, REPETE, REPENTE, VOLTA, VOTA, SOL, SÓ, MAS, MAR, MÁ, COMPRAR, COMPRA, CASCA, CACA, POLVO, POVO, AJUDAR, AJUDA, AMOR, AMO, FALTA, PASTA, PATA, ÓCULOS, LÁPIS.

SEMEADOR	MORTO	CANTO	VOLTA	SOL	ÓCULOS	CASCA

Verifique no dicionário o significado dos pares de palavra a seguir:

SEMEADOR: _____

SEMEADO: _____

REPENTE: _____

REPETE: _____

MAIOR: _____

MAIO: _____

COMPRAR: _____

COMPRA: _____

POLVO: _____

POVO: _____

VOLTA: _____

VOTA: _____

SOL: _____

SÓ: _____

APÊNDICE I

9ª atividade

REVISÃO DE PRODUÇÃO – FINALIZAÇÃO DE CONTO

Finalize o conto

Resumo: personagens principais: Paulo e o assassino. Paulo é um policial aposentado que se vê envolvido em uma trama de sequestro. O filho de seu melhor amigo, um comerciante local, foi sequestrado e os sequestradores deram um prazo de uma semana para a família do rapaz conseguir um milhão de reais para o resgate.

UM CASO DE POLÍCIA

Havia muitos anos que meu telefone não tocava durante a madrugada. Já não me lembrava mais como era ter que levantar em um pulo e sair correndo para chegar logo ao local de algum crime. Mas desta vez o crime estava próximo, muito próximo. Do outro lado do telefone ouvi a voz de meu grande amigo.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.