



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

DEMIANY CRISTINA DA SILVA CURSINO

**O APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA
ESCRITA ESCOLAR**

Belém

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

DEMIANY CRISTINA DA SILVA CURSINO

**O APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA
ESCRITA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, na área de concentração “Linguagens e Letramento”, sob a orientação do Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira.

Belém

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

- N278a Natividade, Demiany Cristina Cursino.
O apagamento do rótico em posição de coda silábica na
escrita escolar. / Demiany Cristina Cursino Natividade. —
2021.
110 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em
Letras em Rede Nacional, Belém, 2021.
1. Variação e ensino. 2. Apagamento do R. 3. Fala e
escrita. I. Título.

CDD 410

DEMIANY CRISTINA DA SILVA CURSINO

**O APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA
ESCRITA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, na área de concentração “Linguagens e Letramento”.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira
Presidente – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. André Pedro da Silva
Membro Externo – Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dr^a. Marília de Nazaré Ferreira
Membro Interno – Universidade Federal do Pará

Às mulheres de minha vida, Raimunda Tavares, minha amada mãe, e Janice,
Jonaia e Diênis, minhas queridas irmãs, pelo exemplo de perseverança,
dedicação e força.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeira e infinitamente a Deus, pela oportunidade de ingressar no curso, pela força a mim concedida nos momentos de fraqueza, enfim, por tudo.

À Universidade Federal do Pará, que me proporcionou acesso ao conhecimento, a oportunidade de realizar o mestrado ora em conclusão.

Ao Professor Dr. Dermeval da Hora Oliveira por suas valiosas orientações e pela sua dedicação à educação de qualidade.

Aos professores do PROFLETRAS, por compartilharem saberes e contribuírem com meu crescimento profissional.

Aos colegas do curso pelo companheirismo, carinho e respeito mútuo.

Aos meus alunos, que foram instrumentos importantes para esta pesquisa.

Ao meu esposo pelo carinho, incentivo e principalmente pela compreensão de minha ausência,

À minha família, em especial à minha mãe e irmãos, a quem recorro nos momentos difíceis.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Este trabalho investiga o apagamento do R em posição de coda no final de palavras em textos de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Ananindeua. À luz da Sociolinguística Variacionista, procedeu-se a uma análise de cunho variacionista em textos do gênero conto, produzidos em contexto de sala de aula, com o objetivo de observar o uso (ou não), por parte dos alunos, do R em final de palavras e a interferência da fala na ocorrência desse fenômeno. A análise dos grupos linguísticos e extralinguísticos visa à identificação dos fatores que efetivamente favorecem a ocorrência do fenômeno em estudo, de modo a servir de informação para a elaboração de uma proposta didático-pedagógica de intervenção como propósito de auxiliar o professor e possibilitar ao aluno a ampliação de sua competência comunicativa e repertório linguístico sobre o tema em questão. Os textos foram coletados em sala de aula após a leitura e discussão de um conto que serviu de base para a produção dos alunos. Realizou-se uma análise quantitativa dos dados provenientes dos textos dos alunos por meio do programa de regra variável GoldVarb X que mostrou significativa influência de fatores como *sexo*, *extensão do vocábulo* e *o tipo da vogal que antecede o rótico* para a ocorrência do fenômeno. Com base nos resultados obtidos e nas reflexões sobre ensino de Língua Portuguesa, elaborou-se uma proposta de intervenção com o objetivo de oferecer a professores e alunos uma alternativa de estudo do objeto em análise que fizesse o aluno a refletir e operar sobre a linguagem, fazendo uso mais consciente das regras do uso do R em final de palavras em situações de maior ou menor monitoramento, segundo as intenções e propósitos comunicativos.

Palavras-chave: Variação e ensino. Apagamento do R. Fala e escrita.

ABSTRACT

This work investigates the deletion of the R in coda position at the end of words in texts from 6th grade students of a public school in the municipality of Ananindeua. In the light of Variationist Sociolinguistics, an analysis of a variationist nature was carried out in texts of the short story genre, produced in the context of the classroom, in order to observe the use (or not), by students, of the R in the end. of words and the interference of speech in the occurrence of this phenomenon. The analysis of linguistic and extralinguistic groups aims to identify the factors that effectively favor the occurrence of the phenomenon under study, in order to serve as information for the development of a didactic-pedagogical intervention proposal with the purpose of helping the teacher and enabling the student to expansion of their communicative competence and linguistic repertoire on the topic in question. The texts were collected in the classroom after reading and discussing a short story that served as the basis for the students' production. A quantitative analysis of data from students' texts was carried out using the variable rule program GoldVarb X, which showed a significant influence of factors such as gender, word length and the type of vowel that precedes the rhotic for the occurrence of the phenomenon. Based on the results obtained and on the reflections on Portuguese Language teaching, an intervention proposal was elaborated with the aim of offering teachers and students an alternative to study the object under analysis that would make the student reflect and operate on language, making more conscious use of the rules for the use of R at the end of words in situations of greater or lesser monitoring, according to communicative intentions and purposes.

Keywords: Variation and teaching. Deletion of r. Speaking and writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Distribuição dos códigos de acordo com os fatores	50
Quadro 02 – Exemplificação de ocorrências e codificação dos dados	51
Quadro 03 – Apagamento do R em final segundo o número de sílabas no <i>corpus</i> de Torres e Oliveira (2015).....	60
Quadro 04 – O apagamento do R considerando a vogal que o antecede no <i>corpus</i> de Torres e Oliveira (2015).....	64
Quadro 05 – Apagamento do R final considerando a classe gramatical segundo a análise de Torres e Oliveira (2015)	67
Quadro 06 – Apagamento do R final segundo o seguimento subsequente de acordo com Torres e Oliveira (2015).....	72
Quadro 07 – Teste de percepção	77
Quadro 08 – Estratégias para o uso (ou não) do R em final de palavra	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição geral dos dados	47
Tabela 2 – Apagamento do R no final de palavras segundo a variável sexo....	51
Tabela 3 – Apagamento do R em final de palavra segundo a extensão do vocábulo	53
Tabela 4 – Apagamento do R analisando o tipo da vogal que o antecede	56
Tabela 5 – Apagamento do R em final de palavra considerando a categoria gramatical	58
Tabela 6 – Apagamento do R final segundo o contexto fonológico seguinte das vogais orais.....	60
Tabela 7 – Apagamento do R final segundo o contexto fonológico seguinte das vogais orais.....	61
Tabela 8 – Apagamento do R final considerando o contexto fonológico seguinte das consoantes.....	62
Tabela 9 – Apagamento do R final considerando a posição do vocábulo na frase.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição geral dos dados.....	48
Gráfico 2 – Apagamento do R no final de palavras segundo a variável sexo ...	51
Gráfico 3 – Apagamento do R em final de palavra segundo a extensão do vocábulo	52
Gráfico 4 – Apagamento do R analisando o tipo da vogal que o antecede.....	55
Gráfico 5 – Apagamento do R em final de palavra considerando a categoria gramatical	58
Gráfico 6 – Apagamento do R final considerando o contexto fonológico seguinte das consoantes	62
Gráfico 7 – Apagamento do R final considerando a posição do vocábulo na frase.....	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Caso de hipercorreção	56
Figura 02 – Caso de hipercorreção com acentuação	56
Figura 03 – Trecho exemplificando a variável “extensão do vocábulo”	60
Figura 04 – Trecho exemplificando a variável “extensão do vocábulo”	61
Figura 05 – Trecho exemplificando a variável “vogal que antecede o R”	63
Figura 06 – Trecho exemplificando a variável “vogal que antecede o R”	64
Figura 07 – Trecho exemplificando a variável “categoria gramatical”	67
Figura 08 – Trecho exemplificando a variável “categoria gramatical”	68
Figura 09 – Ficha 1	84
Figura 10 – Ficha 2	85
Figura 11 – Ficha 3	86
Figura 12 – Ficha 4	87
Figura 13 – Passo 1	89
Figura 14 – Passo 2	89
Figura 15 – Passo 3	90
Figura 16 – Passo 4	90
Figura 13 – Passo 5	91
Figura 14 – Passo 6	91
Figura 15 – Passo 7	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	DEFINIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	18
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.3	HIPÓTESES DA PESQUISA	20
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA	22
2.2	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	24
2.3	INTER-RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA	26
2.4	O APAGAMENTO DO R COMO OBJETO DE ESTUDO	32
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	36
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	36
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA	37
3.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	38
3.4	MÉTODO DE ANÁLISE	39
3.5	AS VARIÁVEIS EM ESTUDO	44
3.5.1	Variável dependente: apagamento da letra R em coda	44
3.5.2	Variáveis independentes: os fatores controlados	44
3.6	TRATAMENTO DOS DADOS	47
3.6.1	Triagem dos dados	47
3.6.1	Codificação dos dados	478
3.6.2	Rodada dos dados	51
4	ANÁLISE DOS DADOS	52
4.1	DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS DADOS	52
4.2	VARIÁVEL EXTRALINGÜÍSTICA	56
4.2.1	Sexo	56
4.3	VARIÁVEIS LINGÜÍSTICAS	57
4.3.1	Extensão do vocábulo	58
4.3.2	Tipo de vogal que antecede o rótico	62

4.3.3 Categoria gramatical	65
4.3.4 Tipo do contexto fonológico seguinte	69
4.3.5 A posição do vocábulo da frase	73
4.3.6 Comparação com dados de pesquisas que investigaram o fenômeno na modalidade oral.....	74
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	76
5.1 TESTE DE PERCEPÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM DO USO DO R EM FINAL DE PALAVRA.....	767
5.2 ATIVIDADES INTERATIVAS.....	80
5.3 FICHAS INTERATIVAS.....	81
5.4 TUTORIAL PARA A PRODUÇÃO DAS FICHAS INTERATIVAS.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	95
ANEXOS.....	95

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) vem sendo objeto de discussão e reflexão entre estudiosos e professores que, muitas vezes, se sentem insatisfeitos com o resultado e desempenho dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da leitura e escrita.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por meio dos últimos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), tem mostrado as dificuldades dos alunos no processo de aquisição da escrita, pois, de acordo com os resultados da ANA de 2016, mais de 30% dos alunos que estão saindo das séries iniciais do Ensino Fundamental escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos, o que, em tese, não deveria ocorrer.

Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis. Além disso, os dados apontaram que apenas 1,3% dos estudantes, nesse nível de ensino, escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas, com segmentação e escrita correta das palavras.

Os percentuais apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) corroboram a insatisfação dos professores e as dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula que, em geral, são consequências de um ensino tradicional que prioriza a gramática normativa como único conteúdo a ser ensinado, não considerando a variedade existente na língua. A escola, por sua vez, também tem adotado como padrão para o ensino de português a gramática normativa – uma vez que ela exige dos seus professores o ensino dessa variedade – desconsiderando os fenômenos variáveis presentes na língua do dia a dia.

Contudo, apesar da grande importância dada ao ensino da gramática normativa, o ensino de Língua Portuguesa já conta com alguns instrumentos que contribuem para o trabalho com a variação linguística, um desses instrumentos são os livros didáticos mais contemporâneos, que já contemplam

– de forma fragmentada – a variação linguística existente na língua, no entanto ainda não é suficiente para se compreender o processo de variação.

Além dos livros didáticos, é importante destacar a importância dada à sociolinguística pelos documentos oficiais que o orientam e regulamentam o ensino, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LP e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com os PCN, o estudo da língua materna na instituição escolar aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. Os alunos devem compreender que a LP é a nossa língua materna e a escola não deve impor a língua padrão como correta, mas ensinar que existem vários contextos em que se utilizam as diversas variações dessa mesma língua. O documento reflete a preocupação com um ensino mais eficiente em vista às mudanças observadas no público acolhido nas escolas, passando a adotar a concepção de linguagem como interação, como atividade discursiva.

A BNCC (2017), apesar de apresentar fragmentos limitados para todos os anos do Ensino Fundamental, sugere uma prática reflexiva da variação linguística, pois reconhece a variação como um fenômeno inerente a qualquer sistema linguístico que pode ser observado em quaisquer níveis de análise. O documento sugere ainda que o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas está relacionado a preconceitos sociais e, por isso, deve ser tematizado.

Contudo, apesar das novas concepções trazidas pelos documentos oficiais, das críticas apresentadas por eles ao ensino tradicional de língua portuguesa e da grande importância que eles atribuíram às atividades que levem à prática de reflexão sobre a língua, o ensino de português nas escolas, de modo geral, ainda está muito ligado às questões normativas da tradição gramatical, pois, não raras vezes, observa-se o preconceito com outras formas de manifestação que não estão em acordo com a norma padrão, vistas como “incorretas” devendo ser evitadas. Mesmo que se reconheçam como válidas as outras variedades da língua, elas nem sempre são trabalhadas em sala de aula e quando são, dificilmente é da maneira adequada.

Durante o trabalho com o ensino – principalmente da modalidade escrita – muitos fatos de uso da língua chamam a atenção dos professores, como, por exemplo, vários erros ortográficos cometidos pelos alunos, uns causados pela falta de conhecimento do aluno em relação às convenções ortográficas, outros pela transposição dos hábitos da fala para a escrita, sendo o último, de acordo com Cagliari (1999), os mais recorrentes.

Dentre os erros de escrita mais frequentes causados pela interferência da fala destacam-se: alteamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação, entre outros. O apagamento do R em posição de coda no final de palavra é, segundo alguns estudiosos, o mais recorrente, isso porque, na fala, não há nenhum som correspondente. Além disso, a pronúncia da vogal que o antecede é realizada de forma alongada, englobando o seu som.

Assim, considerando o apagamento do R em posição de coda no final¹ de palavra um dos erros mais recorrentes na escrita dos alunos, optou-se, nesta pesquisa, por investigar tal fenômeno. Além disso, o interesse também vem do desejo de contribuir, com professores e alunos, para um processo de ensino e aprendizagem que leve em consideração a diversidade linguística, a reflexão sobre a língua em diferentes contextos de uso.

Portanto, um trabalho como este se torna relevante, visto que o apagamento do R em final de palavra, embora mais frequentemente na modalidade oral, pode estar também presente na escrita, modalidade que sofre o reflexo da fala. Dessa forma, é importante analisar até que ponto essa mudança, já fortemente verificada na oralidade, tem recorrência nos textos escritos em sala de aula.

Assim, considera-se importante descrever e analisar, em uma perspectiva variacionista, o apagamento do R em final de palavras na escrita dos alunos de turmas do 6º ano do Ensino do Fundamental, em uma escola pública do município de Ananindeua, no estado do Pará, visando à elaboração de uma proposta didático-pedagógica que proporcione um ensino aproximado da língua falada, que se pratica nas situações diversas de interação.

¹ A pesquisa estuda o apagamento do R somente em posição de coda no final de palavras porque houve pouquíssimos casos de apagamento do R em posição medial nos textos dos alunos. Assim, o trabalho com a coda medial ficou inviável, uma vez que não haveria registros suficientes para fazer o exercício de rodadas dos dados para a análise.

A escolha pelas referidas turmas deve-se a alguns fatores: o primeiro é o fato de que muitos alunos chegam às séries finais do ensino fundamental com grandes dificuldades no que se refere ao aprendizado do sistema de escrita – como apontam os dados acima; o segundo, porque, teoricamente, espera-se que nesse nível de ensino os alunos tenham concluído seu processo de alfabetização, embora isso não se revele na escrita e leitura de muitos alunos; o terceiro, deve-se ao fato de ser o primeiro ano das séries finais do Ensino Fundamental, o que significa que é a primeira vez que os alunos terão um professor específico da área de Letras atuando no ensino da língua; e por fim, pela necessidade de intervenções que auxiliem esses alunos no processo de aquisição da escrita, para que assim não cheguem aos outros níveis de ensino apresentando tais dificuldades.

Na investigação sobre o apagamento do R em final de palavra nos textos dos alunos, um questionamento constituiu-se como foco de análise, a saber: por qual razão os alunos concluem os anos iniciais e chegam aos anos finais com esse tipo de erro ortográfico? Para responder tal questionamento, fez-se uso de textos produzidos pelos alunos em contexto de sala aula, pois como sugere Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), a “Influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial -, mas sim em seus estilos formais, monitorados”.

A partir das produções feitas pelos alunos, buscou-se responder os questionamentos e inquietações muito presentes na prática cotidiana do professor ao tratar do fenômeno em questão. Partindo de uma análise Sociolinguística Variacionista, procedeu-se a uma análise variacionista em textos narrativos, a fim de observar como o apagamento do R em posição de coda no final de palavra se manifesta.

A análise dos grupos de fatores linguísticos e extralinguístico visa à identificação dos fatores que favorecem o comportamento linguístico dos alunos, de modo a servir de informação para a elaboração de uma proposta de intervenção que possa auxiliar o professor e possibilitar ao aluno a ampliação de sua competência comunicativa e repertório linguístico sobre o tema em questão.

1.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A primeira etapa desta pesquisa constituiu em definir o fenômeno a ser investigado pelo professor pesquisador, ou seja, na definição do problema. Tal definição surgiu a partir de uma atividade realizada no curso de mestrado da Universidade Federal do Pará, na disciplina Fonologia, Variação e Ensino. A atividade solicitava a análise de textos de alunos de distintas séries para que se pudessem verificar os processos fonológicos existentes na escrita.

Após a análise dos textos, os erros de escrita escolar identificados foram classificados de acordo com cada processo fonológico. Assim, foi possível constatar que muitos erros de ortografia ocorrem, ou por interferência da fala, ou por dificuldades inerentes à escrita. Erros causados por hiper e hipossegmentação, ditongação, monotongação, semivocalização, entre outros, são frequentes nos textos escritos. O apagamento da letra R em posição de coda no final de palavras ocorreu em 80% do total de textos analisados, sendo esse o fenômeno que apareceu com maior frequência, por isso, foi eleito como objeto de estudo da presente dissertação.

Com o objeto de estudo definido, foi feito um estudo bibliográfico da literatura relacionada ao fenômeno em análise para verificar o que poderia ser aprendido com trabalhos semelhantes realizados a partir da oralidade. Muitos trabalhos foram encontrados, dentre os mais recentes, destacam-se os de Callou et al (1996, 1998 e 2002), de Oliveira & Cristófaros-Silva (2002) e Monaretto (1997, 2000, 2001, 2002, 2003). Contudo, todas essas pesquisas estão voltadas para o apagamento R na fala e não na escrita. Ainda são poucos os estudos que contemplam o apagamento do R em final de palavra na escrita, dentre eles destacam-se as pesquisas de Torres e Oliveira (2015), de Sene e Oranges (2016) e a de Costa (2010), que serviram de base para este estudo.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral:

Investigar e descrever o apagamento do R em posição de coda no final de palavra na escrita de estudantes do 6º ano do ensino fundamental, a fim de propor uma abordagem das regras de uso do R no final de palavras na perspectiva de um ensino produtivo e reflexivo da língua.

Quanto aos objetivos específicos, destacam-se:

- a) Atestar, com base nos textos dos alunos e nas características do fenômeno em estudo, as dificuldades de escrita em relação ao apagamento do R em posição de coda no final de palavras;
- b) Analisar os contextos de natureza linguística e extralinguística que influenciam no apagamento do R em posição de coda no final de palavra na produção escrita dos alunos;
- c) Proporcionar ao aluno a construção do conhecimento acerca do uso do R no final de palavra para que possa fazer uso consciente nos diferentes contextos de escrita;
- d) Desenvolver uma proposta de intervenção que proporcione ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa e a reflexão sobre língua, fazendo uso dos conhecimentos que ele já possui sobre ela.

1.3 HIPÓTESES DA PESQUISA

Considerando os objetivos traçados, esta pesquisa considera as seguintes hipóteses:

- a) Os textos apresentarão problemas de uso do R em posição de coda no final de palavra porque, em geral, os alunos desconhecem as regras de uso do R no final de palavras.
- b) Os fatores linguísticos, tais como a categoria gramatical, a extensão do vocábulo, o tipo do contexto precedente e seguinte e a posição do vocábulo na frase exercem influência no condicionamento do uso (ou não) do R em posição de coda no final de palavra nos textos dos alunos.
- c) O fator extralinguístico “sexo” exerce condicionamento na variação do R no final de palavra na escrita escolar.
- d) O trabalho com atividades que buscam a reflexão do aluno acerca do fenômeno em estudo poderá contribuir significativamente para a ampliação de sua competência comunicativa possibilitando, assim, o uso produtivo e consciente das regras do uso do r em final de palavra nas situações de comunicação e interação em que o falante está inserido.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para melhor organização, este trabalho foi dividido em seis seções, além das referências e anexos, conformes descritas a seguir.

Na primeira seção, que corresponde à introdução, faz-se uma contextualização acerca do objeto em estudo e dos motivos que levaram ao desenvolvimento do tema, além da descrição dos objetivos e hipótese que nortearam esta pesquisa.

A seguir, tem-se o referencial teórico, que apresenta abordagem a respeito da Sociolinguística Variacionista e sua relação com o ensino da língua materna, conforme os pressupostos labovianos e estudos de Bortoni-Ricardo (2005), entre outros autores; posteriormente, ainda na mesma seção, faz-se uma relação entre fala e escrita baseada nos estudos de Marcuschi (2010) e finaliza com uma apresentação acerca do fenômeno em estudo.

A terceira seção se refere à metodologia adotada para este trabalho. Nela, faz-se a contextualização da pesquisa – escola e sujeitos envolvidos –, aborda-se a metodologia de coleta de dados, as variáveis em estudo, bem como o tratamento dado aos dados.

A seção de número quatro diz respeito à análise e interpretação dos dados que foram coletados a partir dos textos dos alunos produzidos em contextos de sala de aula.

A seção seguinte, de número cinco, é destinada à proposta de intervenção, com sugestões de atividades voltadas à reflexão do fenômeno em estudo e das diferenças entre fala e escrita.

Por fim, a sexta e última seção corresponde às considerações finais, com a retomada dos resultados obtidos na pesquisa e algumas reflexões sobre o fenômeno em estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa. Inicialmente, faz-se uma breve apresentação acerca do surgimento da Sociolinguística, em seguida, descreve-se o que é a variação linguística e suas contribuições para o ensino de língua materna; depois são discutidas as relações entre fala e escrita e, por fim, é feita uma apresentação sobre o fenômeno em estudo.

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

O início da Linguística Moderna é marcado pelos estudos de Ferdinand de Saussure na França e a partir da publicação da obra intitulada Curso de Linguística Geral, em 1916, escrita pelos seus ex-alunos: Charles Bally e Albert Sechehaye, como resultado das aulas por eles assistidas.

Saussure (2006, p.1150) definiu a língua como objeto central da Linguística em oposição à fala, vista como algo individual. A língua, por sua vez, é vista como um sistema de regras, um estudo, de certa forma sincrônico, privilegiando o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico, por isso seu estudo é chamado de estruturalista. Dessa forma, a língua como um conjunto de unidades que formava um todo não levava em consideração os falantes e seus usos. A fala também foi ignorada pelos estudos gerativistas que tiveram início com Chomsky (1957). Se para os estruturalistas o interesse era a língua, para os gerativistas, era a competência.

É nesse contexto que surgem os primeiros estudos sociolinguísticos, tomando a fala na comunidade como objeto de estudos, defendendo que o uso da língua era condicionado por fatores estruturais, sociais e estilísticos com influência nos processos de variação e mudança.

O termo “sociolinguística” surge em meados da década de 50, mas se consolida como corrente de estudo na década de 60 nos Estados Unidos, mais especificamente em 1964, com a realização de um congresso na Universidade da Califórnia, no estado de Los Angeles. É em William Labov que a Sociolinguística Variacionista encontra seu principal representante.

A metodologia sociolinguística tem como principal ponto de partida ou objeto de estudo a língua em uso, para então construir o modelo teórico. “O objeto de estudo normalmente no uso do vernáculo, isto é, da língua falada em situações naturais e espontâneas em que, supostamente, o falante se preocupa mais com o *que* dizer do que com o *como* dizer” (MARTELOTA, 2009).

Trabalha-se com o falante-ouvinte real, em situações nas quais a língua está sendo manifestada, ou seja, em situações reais de linguagem. Assim a sociolinguística busca, por meio de manifestações concretas da língua, analisar, descrever e explicar o fenômeno da linguagem.

Partindo do pressuposto de que variação é a possibilidade de dizer de diferentes formas a mesma coisa com o mesmo valor de verdade, logo percebemos que ela é parte da língua, ou melhor, ela é constitutiva da língua, por isso não há língua sem variação.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constituiu de muitas variedades. (BRASIL, 1996, p. 29).

Outro conceito que se faz pertinente destacar está relacionado às variantes. Entende-se por variantes as diferentes possibilidades de realizações existentes na língua, essas possibilidades são influenciadas por fatores como: idade, sexo, grau de escolaridade, fator geográfico entre outros. Vale ressaltar também que toda variedade possui características próprias, o que faz uma ser diferente da outra.

No processo de variação linguística, que envolve o uso de diferentes variantes, podem interferir fatores de ordem linguística e de ordem extralinguística que atingem diferentes aspectos da língua, seja o fonético-fonológico ou o gramatical. Nesse estudo, interessa-nos um aspecto fonético-fonológico: o apagamento da letra R em posição de coda no final de palavras. A ele, portanto, podem estar associados níveis estruturais da língua, que dizem respeito à própria língua ou os sociais, que dizem respeito ao contexto em que a língua está inserida, no caso aqui, voltado para a escrita, não para a fala, e para a escola.

2.2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), em meados da década de 1960, um grupo de sociolinguistas, como Kenneth Goodman, William Labov, Ralph Fasold e outros defendiam a tese de que a interferência dialetal era a principal fonte de fracasso da criança na escola. De acordo com esses pesquisadores, aprender a ler num sistema de escrita que reflete um dialeto desconhecido, no caso o inglês-padrão, é uma tarefa duplamente difícil.

Essa dificuldade ainda se faz muito presente, por isso, atualmente, as discussões a respeito do ensino de língua materna e o método que tem sido utilizado pelos professores para ensinar os alunos a sua própria língua ainda continuam. É sabido que durante muito tempo o ensino de língua portuguesa priorizou e ainda prioriza a gramática normativa nas salas de aula, a qual delimita o que é certo e errado e desconsidera o fato de a língua ser heterogênea, e, conseqüentemente, a variação linguística.

Devido a esse método de ensino tradicionalista, em pleno século XXI, o professor de língua portuguesa continua com o mesmo ensino inadequado das nomenclaturas e classificações gramaticais. A escola, por sua vez, também tem adotado como padrão para o ensino de português a gramática normativa – uma vez que ela exige dos seus professores esse tipo de ensino – desconsiderando os fenômenos variáveis.

Contudo, ainda que superficialmente, já se tem no ensino escolar e nos livros didáticos alguma noção voltada para a sociolinguística, no entanto ainda não é suficiente para se compreender o processo de variação. Primeiramente, é preciso entender que a escola é um espaço cheio de diferenças, assim como a língua, e que para desempenhar com sucesso o ensino da escrita e da língua padrão é necessário que ela se desprenda de alguns mitos construídos pela sociedade, como, por exemplo, o de que é difícil consertar a fala do aluno para que assim ele não escreva errado; o de que o dialeto correto é o que mais se aproxima da língua escrita, isto é, da norma padrão; o de que existe uma única forma correta de falar e o de que o português é uma língua difícil entre outros. Deste modo,

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais:

planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. (BRASIL, 1997, p. 27)

Ao professor cabe contribuir para que o aluno amplie sua competência comunicativa, isto é, que o aluno saiba adequar a fala às diferentes situações comunicativas, nos diferentes ambientes sociais.

Vale ressaltar também, a existência de documentos como os PCN de Língua Portuguesa e a BNCC que mencionam a variação linguística como conteúdo a ser contemplado em sala de aula pelos professores.

De acordo com os PCN, o estudo da língua materna na instituição escolar aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. Os alunos devem compreender que a língua portuguesa é a nossa língua materna e a escola não deve impor a língua padrão como correta, mas ensinar que existem vários contextos onde se utilizam várias variações dessa mesma língua.

Assim, ao desenvolver a competência comunicativa, o aluno, certamente, saberá o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias – esse é um dos motivos de o ensino da variação linguística ser fundamental em sala de aula.

A BNCC (2017), apesar de apresentar fragmentos limitados para todos os anos do Ensino Fundamental, sugere uma prática reflexiva da variação linguística, pois reconhece a variação como um fenômeno inerente a qualquer sistema linguístico.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação. (BRASIL, 2017, p. 81)

Como habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos acerca da variação linguística, a BNCC destaca: “Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; Fazer uso

consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (BRASIL, 2017, p. 161).

Assim, pode-se entender que a variação deve ser compreendida não apenas como um conteúdo a ser trabalhado em um único período pelo professor, mas sim um conhecimento linguístico que deve perpassar por todos os campos, ou seja, a variação deve estar presente em todos os conteúdos a serem ensinados, pois, dessa maneira, os alunos poderão refletir acerca da língua.

2.3 INTER-RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

É fato que a fala é anterior à escrita e que toda e qualquer comunidade possui uma tradição oral, que conseqüentemente, evolui ao longo da história, mas nem todas possuem uma cultura gráfica, como os Incas e algumas tribos indígenas. Entendida como um bem social indispensável e símbolo de educação, a escrita vem ganhando uma importância superior à fala, contribuindo com a ideia de que a fala é o espaço do caos e da informalidade, enquanto a escrita é estruturalmente mais organizada e, conseqüentemente, prestigiada.

Para Marcuschi (2010), na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. “Trata-se, pois de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Ainda de acordo com Marcuschi (2010), as diferenças entre fala e escrita devem ser definidas pelo uso e não pelo sistema. Existe um *continuum* muito sutil entre as duas modalidades a ponto que as semelhanças entre elas se sobrepõem às diferenças, tanto em aspectos linguísticos quanto sociocomunicativos. Com isso, é preciso averiguar, a partir das palavras do autor, que ambas as modalidades não são dicotômicas, desmistificando, portanto, o caráter superior da escrita frente à fala. A este respeito o autor afirma que:

Não se deve analisar as relações entre língua oral e escrita em uma perspectiva dicotômica, pois assim estaríamos atribuindo à modalidade escrita um caráter explícito, planejado e elaborado, ao passo que à modalidade oral caberia a implicitude, o não-planejamento e a falta de elaboração. (MARCUSCHI, 2010, p. 10)

Assim, é importante destacar que seguindo essa perspectiva, a fala não é lugar da informalidade e nem a escrita o da formalidade, já que características como essas são atribuídas tendo em vista a maneira de se usar a língua e não são características inerentes de uma modalidade ou de outra.

É válido salientar também a importância de avaliar o contexto social quanto à situação de uso de ambas as práticas que precisam ser entendidas como práticas sociais, culturais interativas e complementares e que há diferentes formas de utilizá-las. Tais reflexões em torno da oralidade e da escrita se mostram relevantes, pois tanto a oralidade quanto a escrita são práticas discursivas dos alunos, mobilizadas a fim de relatar as situações vividas em seu cotidiano, expor as suas ideias, defender o seu ponto de vista e argumentar.

Portanto, a oralidade e a escrita são práticas discursivas inerentes a diferentes contextos sociocomunicativos. É no ambiente familiar, por exemplo, que a criança tem o seu primeiro contato com a língua oral por meio de interações sociodiscursivas que acontecem naturalmente em seu cotidiano. O domínio dessas práticas discursivas é importante para que a criança possa construir e produzir o seu conhecimento e, assim, participar e interagir na sociedade de forma ativa, exercendo plenamente a cidadania.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 36), “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa”. Por isso que, desenvolver diversas práticas discursivas tanto orais como escritas, possibilita a compreensão das intrínsecas relações entre essas modalidades da língua e, por conseguinte, amplia dessa forma as competências linguísticas do aluno.

Ainda segundo o autor, a oralidade é fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos, pois é por meio dessa prática discursiva que o indivíduo enriquece a sua comunicação numa troca de experiência na sociedade. Enquanto a escrita não serve como fator de identidade individual ou grupal uma vez que é elaborada em uma variante que exige mais padronização, isto é, há muitas regras que envolvem essa modalidade da língua.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), a oralidade e a escrita são conhecimentos linguísticos do aluno que precisam ser valorizados e respeitados, pois apresentam diferenças

entre si. Essas práticas discursivas acontecem quando há interação entre os sujeitos que contribuem para o enriquecimento sociocultural no contexto em que o aluno está inserido e permite a construção de diferentes maneiras de entender a comunicação tanto na forma oral como escrita. O documento oficial ressalta a importância de se trabalhar com as práticas discursivas da oralidade e da escrita no ambiente escolar porque é na escola que os alunos vão desenvolver as suas habilidades e aprimorar o seu conhecimento.

Assim sendo é imprescindível que o professor compreenda de maneira satisfatória a inter-relação entre oralidade e escrita, pois, quando isso não acontece, ele acaba comprometendo o processo de letramento e alfabetização, uma vez que o sistema ortográfico (a escrita) não é convencionado por meio dos sons produzidos pelos falantes. De modo geral, nas escolas, o próprio processo de alfabetização que é correlato com a aquisição dos aspectos ortográficos da língua exclui qualquer possibilidade de interferência da oralidade, permitindo o surgimento de vários desvios no nível da grafia.

Com isso, pensando nos textos escritos dos alunos, emergem alguns erros ortográficos que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), estão relacionados, em sua maioria, a aspectos fonológicos já preexistentes na língua. Assim, os erros presentes na escrita dos alunos de caráter fonológico são motivados por uma variedade que os alunos dominam perfeitamente, a variedade presente na modalidade oral.

Considerando tudo o que já foi discutido até aqui, é possível compreender que a linguagem oral e a escrita possuem características diferentes, porém, é possível encontrar marcas da primeira em textos escritos, pois alguns indivíduos não percebem que fazem a utilização da linguagem oral em sua escrita. Além disso, pode não ser apenas uma questão de percepção do falante; é uma questão de valoração enunciativa e aprendizagem de gramáticas, ou seja, de aquisição linguística.

Assim sendo, compreende-se que nas pesquisas voltadas para linguagem existe uma relação [...] interativa e complementar entre essas duas modalidades do sistema linguístico, e a língua, por sua vez, é considerada a partir de suas condições de produção e recepção, o que provocou uma guinada nos estudos linguísticos. (BESSA, et al., 2012, p. 202).

Dessa forma, infere-se que esse novo olhar para os estudos da linguagem possibilitou levar em consideração o contexto sócio-histórico das práticas languageiras, e a oralidade passou a ser tão importante quanto à escrita, haja vista que, em alguns casos, a última tenha influência da primeira.

É fato que muitos alunos ao escreverem seus textos não percebem que algumas características que são próprias da fala não devem estar presentes na escrita, esquecendo-se das normas de registros que regem nossa língua, ocasionando a transcrição literal do oral para escrita.

São vários os fatores que podem contribuir para a presença da oralidade na escrita. Por exemplo, a falta de um repertório linguístico amplo pode influenciar na hora da escrita, implicando numa incidência maior de inadequações de escrita (regras gramaticais). A falta de leituras implica, sem dúvida, na hora de escrever. O vocabulário do aluno fica limitado e ele acaba cometendo equívocos no registro de algumas palavras porque associa a pronúncia à escrita.

Assim, a influência da fala na escrita ocorre por serem semelhantes, o que leva o aluno a escrever da forma como fala. De acordo com Souza (2001), é importante levar em consideração a concepção de que a escrita e fala são realizações orais e letradas, “mas há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades devido a diferenças temporais, sociais e individuais”. (SOUZA, 2001, p. 25).

De acordo com os PCNs (1998, p. 67), o ensino da oralidade para escola deve representar “acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania”.

A escola e os professores se sentem na obrigação de ensinar os alunos a dominarem a língua escrita, mas não se sentem estimulados a ensiná-los a se apropriarem de maneira efetiva da língua oral, pois acredita-se na maioria das vezes que a língua falada já foi apreendida em casa, nessa linha de pensamento Castilho (1998, p. 13) afirma que

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se

descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Sendo assim, acredita-se que a escola, por ser uma instituição que permite a aquisição de saberes diversos, deveria promover atividades que possibilitem o desenvolvimento da linguagem oral e não só na modalidade escrita, que é privilegiada pela sociedade, pois, como afirma Kato (2002, p. 7), a função da escola, intermediada pelo professor, é “desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2005, p. 49) afirma que a função da escola

[...] no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico.

Vale ressaltar a importância de se considerar os conhecimentos prévios que o aluno já traz consigo e ajudá-lo a explorá-los mais, pois a escola possui mecanismos capazes de ampliar os conhecimentos dos alunos, e cada um deles possui seu grau de facilidade ou dificuldade no processo de aquisição da linguagem, que será trabalhado por meio da mediação do professor. Nesse processo, o professor deverá levar em consideração que:

[...] o aluno segue a regra da fidelidade ensinada desde a alfabetização, escreve como se fala; segundo, que ele só pode fazer uso daquilo que ele tem: a sua variedade linguística, que em geral não é aceita pela escola. Assim, as marcas de oralidade que aparecem nos textos dos alunos, obedecendo ao princípio da fidelidade ensinado desde a alfabetização, são provas cabais de que os alunos foram mal alfabetizados. (FRANÇA, 2009, p. 03).

Bortoni-Ricardo (2005) levando em consideração os desafios enfrentados pelo professor de LP, propõe duas categorias de erros. A primeira diz respeito aos **“erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita”**. Assim seriam os desvios resultantes do conhecimento insuficiente por parte dos alunos, em relação às arbitrariedades ortográficas. A segunda categoria se refere aos **“erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita”**, que são os desvios em relação:

a) *a interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado* (vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal; crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte; neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição postônica ou pretônica; nasalização do ditongo em “muito” por assimilação progressiva).

b) *a interferência de regras fonológicas variáveis graduais* (despalatalização das sonorantes palatais (lateral e nasal); monotongação de ditongos decrescentes; ditongação da vogal anterior /e/ por assimilação da fricativa palatal sonora /j/; desnasalização das vogais átonas finais; assimilação e degeminação do /nd/: /nd >> nn >> n/; queda do /r/ final nas formas verbais; supressão do morfema flexional de concordância da língua-padrão).

c) *a interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas* (semivocalização do /lh/; epítese do /i/ após sílaba final travada; troca do /r/ pelo //; monotongação do ditongo nasal em “muito” >> muntu; supressão do ditongo crescente em sílaba final; simplificação dos grupos consonantais no aclave da sílaba com a supressão da segunda consoante; metátese em “satisfeito” >> sastifeito). Salientamos que, os textos selecionados serão analisados, procurando verificar a ocorrência de marcas de oralidade na escrita desses alunos, seguindo a segunda categoria proposta por Bortoni-Ricardo (2005).

Assim, salientamos que neste trabalho a investigação limita-se apenas ao apagamento da letra r em posição de coda no final de palavra que, de acordo com a autora supracitada, é um tipo de erro decorrente da transposição dos hábitos de fala para a escrita. Além disso, entende-se que a questão do fonema /R/, na língua falada, por exemplo, é vasta e permite amplos estudos, uma vez que o fenômeno tem um caráter polimórfico. Os apontamentos feitos acima são deveras importantes para o presente estudo, visto que se defende também, nesta pesquisa, a influência da fala na escrita, apontando quanto esse fenômeno polimórfico pode estar presente também no texto escrito, discutindo questões de variação linguística, oralidade e escrita.

Cagliari (1999, p. 124), a este respeito assevera que “a variação linguística, característica inerente a toda e qualquer língua do mundo, pode

constituir um grande problema para quem está adquirindo o sistema da escrita”. Sendo assim, justifica-se a importância do trabalho do professor com a variação linguística, bem como a discussão sobre a convenção ortográfica sem excluir o papel da oralidade neste processo.

2.4 O APAGAMENTO DO R COMO OBJETO DE ESTUDO

Atualmente não é mais possível pensar o sistema da língua como homogêneo, pois isso seria uma ideia grosseira e muito preconceituosa, no que tange ao respeito à diversidade linguística. Estudos como os de Labov e Bortoni-Ricardo mostram que a língua é uma ferramenta de interação social, por isso, é fundamental considerar que a sociedade tem um papel importante nos processos de variação e mudança pelos quais as línguas passam.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), embora a pesquisa sociolinguística tenha apresentado inquestionáveis resultados que refletem o caráter social da língua, o que ainda se observa, nas escolas, é um ensino pautado na repetição de práticas tradicionais valorizadas em detrimento de práticas linguísticas que respeitem e adotem uma pedagogia culturalmente sensível. O inexplicável crescimento dessa tradicional prática adotada pelos professores confirma a ideia que a maioria dos alunos tem de que não dominam seu idioma pátrio, o que ratifica ideias como “o português é difícil” e “nunca vou saber falar português”.

No Brasil, o desenvolvimento dos estudos sociolinguísticos tem se voltado para a questão da diversidade linguística, discutindo vários aspectos relacionados a este fato. Pesquisas empíricas realizadas sobre a língua escrita vêm dando uma contribuição significativa para a área educacional aproximando cada vez mais a teoria linguística da prática pedagógica.

Essa foi uma das áreas em que a teoria da variação linguística se mostrou muito fecunda, como apontam Weinreich, Labov e Herzog, em 1968. Nessa área, vários estudos têm contemplado o rótico como possibilidade de análise. Isso ocorre pelo fato de este oferecer várias possibilidades de variação e realização. Em posição pós-vocálica, são numerosas as pesquisas em diversas regiões do Brasil que demonstram seu total apagamento.

No campo da sociolinguística variacionista laboviana, a tese de doutorado de Dinah Callou (1979) marca o ponto inicial dos estudos sobre este

fonema na fala urbana culta do Rio de Janeiro. Seguindo esta linha, vários outros trabalhos enfocaram a realização deste fenômeno linguístico em diferentes estados brasileiros, buscando as correlações estruturais e sociais para descrever e explicar a realização ou a ausência de realização deste fonema em diversos dialetos do português do Brasil.

Outro trabalho que merece destaque é o de Callou, Moraes e Leite (1998) que trata sobre o dialeto culto do Rio de Janeiro e, posteriormente, com os dados do Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (NURC), dando ênfase à norma urbana culta de cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo);

Monaretto (2000) investiga o comportamento do R nas capitais da região Sul – Porto Alegre, Curitiba e Santa Catarina – e como resultado encontra um percentual de apagamento de apenas 40%, sendo a classe morfológica dos verbos e a posição pós-vocálica final os maiores condicionadores desse processo. Em sua tese (1992) objetivou descrever o condicionamento variável da vibrante e discutir os status desse segmento no sistema.

Oliveira (1999) estudou o apagamento do R implosivo em Salvador em sua dissertação de mestrado. Nesta pesquisa, a autora utilizou parte do *corpus* do projeto NURC, que foi constituído por entrevista nas décadas de 70 e 90, com informantes de nível universitário, nascidos na cidade do Rio de Janeiro.

Callou, Serra e Cunha (2015) relatam que, a respeito do fenômeno de apagamento do R, estudos recentes têm demonstrado que as cidades da região Sul e as cidades da região Nordeste se encontram em etapas opostas do processo de cancelamento desse segmento, visto que, atualmente, os índices de apagamento nas capitais nordestinas já são muito elevados e o apagamento já é quase categórica, enquanto nas cidades da região Sul esse processo ocorre em uma escala muito inferior

Cunha, Rodrigues e Nascimento (2006), com o objetivo de estudar o uso da vibrante em coda silábica em posição implosiva nos Atlas Regionais do Brasil, buscaram descrever a pluralidade de variantes por meio das quais a vibrante se manifesta utilizando um *corpus* pertencente a oito atlas representativos de nove estados brasileiros: Amazonas, Bahia, Sergipe, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Além dos estudos acima, é importante salientar que o apagamento dos róticos em coda silábica também está entre os fatos fônicos estudados em inquéritos experimentais do ALIB pelos pesquisadores da Universidade Federal da Bahia. Entre os pesquisadores estão Mota e Souza que analisaram o apagamento do R em coda silábica em posição final e medial de vocábulo com base nos inquéritos do ALIB realizados em Salvador entre os anos de 1999 e 2005.

Como resultado, as pesquisas citadas, que trataram da realização variável do R demonstraram que em posição final de vocábulo, o zero fonético é uma das variantes mais produtivas para o rótico, acontecendo majoritariamente em todas as regiões pesquisadas e sem marca de classe social.

É inegável que há uma repercussão clara desses fenômenos na escrita. É muito comum encontrar nos textos dos alunos palavras em que a letra R em posição final não é grafada. Em muitos casos, vários professores da educação básica consideram apenas haver um desvio gráfico, decorrente das irregularidades do sistema alfabético da LP.

No entanto, Bortoni-Ricardo (2006) chama atenção para o fato de que os professores têm de aprender a fazer a distinção entre problemas na escrita que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita.

Assim, pode-se dizer então que há uma explicação para a maioria dos erros ortográficos cometidos pelos alunos nos textos escritos. No caso do apagamento da letra R em posição de coda, é possível verificar que sendo a vogal o núcleo silábico, ela pode ser precedida ou seguida de consoante e é nesta última posição, quando a consoante segue o núcleo silábico que acontecem as principais regras de variação fonológica no português brasileiro, sendo, portanto, a posição pós-vocálica ou de travamento silábico sujeita a uma gama de realizações com uma forte tendência a ser cancelada.

Alvarenga e Oliveira (1997), ao analisarem a instabilidade e a canonicidade silábica do português e sua influência na aprendizagem da escrita, defendem a existência de posições consonantais fortes e fracas na sílaba, sendo a coda considerada como a posição fraca ou instável, passível a

um grande número de alofonias na fala e um grande número de variações na escrita. Para os autores, considerando a canonicidade e a instabilidade das estruturas silábicas, é de se esperar que a sílaba CV seja, do ponto de vista da aprendizagem, a estrutura silábica mais fácil e deve ser a sílaba que o aprendiz espera encontrar nas primeiras abordagens da língua escrita.

A Linguística lançou novos olhares para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas que têm como foco de análise a língua falada. Nos últimos anos, os estudos linguísticos buscaram, além de outros estudos, demonstrar a inter-relação entre língua falada e língua escrita, contrariando uma ideia antiga de que a escrita seria independente da fala e estruturalmente mais elaborada e complexa.

Os resultados dessas investigações, de acordo com Tasca (2002), levaram à compreensão de que, para explicar o funcionamento da escrita nos primeiros anos escolares, é necessário antes ter compreendido como funciona a língua oral. Além disso, ao entrar em contato com o sistema ortográfico da língua, o sujeito aprendiz da leitura e da escrita depara-se com as interferências do sistema fonológico, daí a necessidade de se estudarem as características dos sons vocálicos e consonantais.

A seguir, inicia-se o capítulo que trata da metodologia da pesquisa, bem como de todos os procedimentos percorridos até a coleta do material, que serviu de análise para discussão do fenômeno em estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados a metodologia e os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, em que se destacam a caracterização, o contexto onde foi desenvolvida, os sujeitos participantes, os passos metodológicos, a forma como o *corpus* foi coletado e as variáveis selecionadas.

A presente pesquisa foi desenvolvida seguindo uma metodologia orientada pela Sociolinguística Variacionista, que busca registrar dados linguísticos por meio de gravações de áudio, quantificação e análise dos usos encontrados. No caso deste trabalho não foram gravados áudios, mas foram coletados textos escritos em que se observou um fenômeno da fala transferido para escrita. Após a definição do problema a ser investigado, foram definidos a comunidade, as variáveis (linguísticas e sociais) que seriam controladas e os materiais e/ou instrumentos a serem usados. A seguir, serão detalhados cada um desses elementos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando que esta pesquisa busca intervir dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes, pode-se dizer que esta é uma pesquisa-ação, pois esse tipo de pesquisa, além de compreender, visa intervir na situação, com vista a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada.

Assim, ao mesmo tempo em que se realiza um diagnóstico e uma análise de determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. Segundo Thiollent (2011):

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Ainda de acordo com Thiollent, um dos principais objetivos desse tipo de pesquisa consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. O autor assevera que

“devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez”. (Thiollent, 2011, p. 20).

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. “Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. (Thiollent, 2011, p. 22).

Esse tipo de pesquisa proporciona um processo de reflexão-ação-reflexão que ajuda os professores a terem clareza sobre sua prática em sala de aula, promovendo mudanças atitudinais necessárias para assegurar uma boa formação. Além disso, a metodologia participativa, característica da pesquisa-ação, contribui para gerar mudanças na cultura escolar, criando comunidades de investigação que contribuirão para práticas participativas e democráticas, e fazendo surgir uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da região metropolitana de Belém do Pará. Inicialmente, a escola contemplava as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, da 1ª até a 8ª – ainda não funcionava o ensino de nove anos no município – mas isso foi mudando gradativamente. No ano 2011, a escola deixou de ofertar as 1ª e 2ª

séries, no ano seguinte as 3ª e 4ª séries, foi quando a mudança de série para ano começou a ser a oficializada no município. Em 2013, das séries iniciais, ficou apenas a 5ª, devido os alunos aprovados da 4ª série do ano anterior. Assim, a partir de 2014, a escola passou a contemplar somente as séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

De acordo com informações dadas pela secretaria da escola, foram matriculados 804 alunos para o ano letivo de 2019, distribuídos nos três turnos: manhã, tarde e noite. Pela manhã há quatro turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano e uma turma de 8º ano; à tarde, uma turma de 7º ano; três turmas de 8º ano e quatro de 9º ano; à noite, duas turmas de 3ª etapa e duas turmas de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Vale destacar também que a instituição é caracterizada como escola modelo do município, pois além de boa estrutura física, ela apresenta, desde sua criação, bom rendimento na avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), um dos melhores do Estado. Um quadro, em anexo, mostra que desde de 2011, as notas são excelentes quando comparadas a outras escolas públicas. Em dois biênios consecutivos de avaliação (2013 e 2015), a escola superou a meta projetada pelo órgão governamental da esfera federal. Lamentavelmente a escola no ano de 2017 não conseguiu atingir a meta projetada que era de 6.1; conseguindo a nota de 5.9. Além do quadro, um resumo mais detalhado acerca da estrutura física e pedagógica da escola encontra-se em anexo.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

As turmas nas quais a pesquisa foi desenvolvida somam juntas um total de 60 alunos, sendo 30 para cada uma delas, divididas entre 28 meninos e 32 meninas, todos com idade entre 11 e 14 anos e vindos de escola pública. Ambas funcionam no turno da manhã e, como se vê, são bastante populosas, assim como todas as outras da escola.

Participaram da produção do *corpus* 58 alunos, porém 08 textos foram descartados porque 03 eram de alunos com deficiência não alfabetizados, 03 não apresentavam o fenômeno em estudo e 01 apresentava muitas dificuldades de escrita devido à ortografia e caligrafia do aluno, o que dificultou

a leitura desse texto. Além disso, houve 02 alunos ausentes. Assim, o *corpus* foi constituído por 50 textos escritos de alunos de duas turmas de 6º do Ensino Fundamental, sendo 25 textos do sexo masculino e 25 textos do sexo feminino.

Os textos foram produzidos em sala em uma situação natural cotidiana, assim os alunos se sentiram à vontade para produzir, pois em nenhum momento foi dito a eles que os textos seriam para pesquisa.

Além dos alunos, participou da pesquisa a professora regente da turma que também é a autora da pesquisa. Ela trabalha há 4 anos na escola onde o estudo foi realizado, mas já atua como professora de Língua Portuguesa há 10 anos. Sua formação inicial aconteceu pelo Magistério, por isso, seus primeiros anos de atuação foram nas séries iniciais e educação infantil. Iniciou como professora de Língua Portuguesa no ano de 2010, após iniciar o curso de Letras pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Pará (UFPA).

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE

Inicialmente cabe mencionar como se deu a escolha do tema da pesquisa, pois, como qualquer outra, esta nasceu a partir de uma problemática, a qual foi constatada a partir de uma atividade (em anexo) desenvolvida na disciplina de Fonética, Variação e Ensino, ministrada pelo professor Dr. Dermeval da Hora no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) no início do primeiro semestre de 2019. A referida atividade foi aplicada em turmas do Ensino Fundamental pelos próprios discentes do programa em diferentes escolas públicas. Para essa atividade foram coletados quinze textos, sendo cinco de 5º ano, cinco de 6º ano e cinco de 9º ano.

A tarefa solicitava a análise de textos de alunos de distintas séries para que se pudesse verificar os processos fonológicos existentes na escrita dos alunos. Esses processos são alterações sofridas pelos fonemas no início, no meio ou no fim de palavras quando oralizadas, e, muitas vezes, são transferidos para a escrita, o que, conseqüentemente, em alguns casos, leva ao erro ortográfico.

Após a análise dos textos, os erros de escrita identificados foram classificados de acordo com cada processo fonológico. Assim, foi possível

constatar que muitos erros de ortografia ocorrem ou por interferência da fala ou por dificuldades inerentes à escrita. Erros causados por hiper e hipossegmentação, ditongação, monotongação, semivocalização, entre outros, são frequentes nos textos escritos. O apagamento da letra R em posição de coda no final de palavras ocorreu em 80% do total de textos analisados, sendo o fenômeno que apareceu com mais frequência, por isso, tal fenômeno foi eleito como objeto de estudo.

Segundo Cagliari (2009) e Faraco (2012), os problemas de escrita causados por interferência da fala ocorrem por desconhecimento das diferenças entre língua oral e língua escrita, isto é, quando alunos transferem para a escrita tanto sons associados com letras diferentes segundo sua posição, quanto letras associadas com sons diferentes segundo sua posição; já as dificuldades inerentes à escrita são oriundas de problemas de concorrência, isto é, quando duas letras são aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar e não em lugares diferentes.

Com os textos analisados e o objeto de estudo escolhido, iniciou-se uma pesquisa acerca do assunto, muitos trabalhos importantes foram encontrados, dentre os mais recentes, destacam-se os de Callou et al (1996, 1998 e 2002), de Oliveira & Cristóvão Silva (2002) e Monaretto (1997, 2000, 2001, 2002, 2003). Contudo, todas essas pesquisas estão voltadas para o apagamento /r/ na fala e não na escrita. Ainda são poucos os estudos que contemplam o apagamento do r em final de palavra na escrita, dentre elas destacam-se as pesquisas de Torres e Oliveira (2015), de Sene e Oranges (2016) e a de Costa (2010).

Após as leituras dos materiais sobre os róticos, das suas manifestações no Português Brasileiro, houve a necessidade de se pensar em atividades nas quais os alunos pudessem utilizar o verbo no infinitivo com mais frequência em suas redações, uma vez que segundo os autores citados a maior ocorrência do apagamento do R se dá nos usos dos infinitivos. Assim, seria possível analisar esse fenômeno com mais propriedade na linguagem escrita. Além disso, dessa forma, poderia-se atestar se o fenômeno em estudo seria tão comum na escrita como é na fala.

Então, foram aplicadas duas atividades, a primeira com objetivo de explorar a palavra solta, isto é, fora de um contexto, para isso foi utilizada a letra de uma música chamada “Todos os verbos” de Zélia Duncan (**em anexo**). A música contém vinte verbos na forma infinitiva, os quais foram apagados na atividade impressa para os alunos. Assim, foi solicitado aos alunos que completassem a música utilizando verbos.

Vale ressaltar que os verbos utilizados na música são do tipo infinitivo impessoal, isto é, não se refere a nenhuma pessoa, eles simplesmente manifestam uma ação e, por isso, têm valor de substantivo, contudo, nessa fase, as crianças ainda não têm esse conhecimento, o que contribui para manter o objetivo do exercício.

Nessa primeira tarefa foram analisadas vinte atividade que foram selecionadas aleatoriamente, cujo objetivo era apenas atestar a ocorrência do fenômeno na escrita de palavras soltas, fora de um contexto. Foram encontrados 337 verbos na forma infinitiva, 112 deles tiveram a letra R em posição de coda apagada e em 225 verbos foram mantidas, ou seja, a manutenção foi maior. Contudo, o número de verbos com o R apagado chama atenção.

Vale ressaltar que a música não foi ouvida pelos alunos para que a escrita deles não fosse influenciada e atividade tivesse seu objetivo preservado. Além disso, foram os próprios alunos que escolheram os verbos que deveriam preencher as lacunas dos textos.

A segunda atividade foi pensada de maneira que alunos pudessem utilizar os verbos na forma infinitiva dentro de uma frase, assim as atividades poderiam ser comparadas para verificar em que contextos o apagamento do R seria mais recorrente. Então, foi solicitado aos alunos que escrevessem dez frases, referente aos seus desejos para o ano que estava por vir.

Além disso, nessa segunda atividade, foi exigido que todas as frases iniciassem com a palavra “quero”, por exemplo, “quero viajar com meus pais”, assim seria muito provável que a palavra a seguir fosse um verbo na forma infinitiva. Foram analisadas 100 frases, logo 100 verbos no infinitivo, dos quais 36 tiveram o R em posição de coda apagados e 64 mantidos.

Ao comparar as atividades e fazendo um rápido cálculo de porcentagem, nota-se que os percentuais de apagamento do R em posição final, tanto em palavras soltas quanto em palavras dentro frases, são muito próximos, sendo 33% para de apagamento em palavras soltas e 36% em palavras dentro de uma frase.

A partir dessas atividades, o que se observa é que parte dos alunos tendem a escrever do mesmo modo como pronunciam as palavras. Isso acontece devido a pouca familiarização com a escrita ortográfica o que ratifica o pensamento de que “dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo”. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 274).

Essas atividades foram realizadas no segundo semestre de 2019 em dois dias de aula, sendo um dia para cada atividade com um tempo de uma hora e meia para cada dia. Apesar de parecerem atividades rápidas e fáceis para serem realizadas, foi necessária a intervenção e mediação da professora uma vez que os alunos apresentavam, algumas vezes, desconhecimento sobre os verbos, por isso, vez ou outra perguntavam se a palavra que queriam usar era um verbo ou não.

É importante salientar que essas atividades foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, pois elas serviram como dados iniciais para atestar a ocorrência (ou não) do fenômeno em estudo. Contudo, é fundamental destacar a importância de usar o texto no trabalho com a linguagem, pois é por meio de deles que a interação entre os indivíduos acontece. Por isso, houve a necessidade de analisar a ocorrência do apagamento do R também nos textos escritos pelos alunos, o que possibilitou atestar que esse fenômeno ocorre em todos os contextos, na palavra solta, na frase e no texto.

Dentre as atividades desenvolvidas, tomou-se para análise dos dados finais da pesquisa os textos em prosa produzidos em sala de aula pelos alunos a partir de uma proposta de produção textual natural e espontânea como ocorre nas demais aulas, diferentes das atividades citadas, pois estas eram atividades diferenciadas que não aconteciam cotidianamente.

Essa produção textual ocorreu em dois dias de aula devido às dificuldades que os alunos têm para elaborarem um texto. No primeiro dia foi apresentado aos alunos o texto que serviria de base para a produção, o qual está contido no livro didático. Essa apresentação consistiu numa abordagem acerca do título, do autor, do gênero discursivo. Enfim, foi dado aos alunos o máximo de informações possíveis para que eles pudessem ter facilidade e criatividade no momento de suas produções.

Após a apresentação foi feita uma leitura coletiva para que as ideias e impressões sobre o texto lido fossem discutidas e apresentadas ao longo da leitura, assim os alunos teriam mais informações e também mais ideias para criarem os seus próprios textos.

Depois da leitura coletiva e discussões sobre o texto lido, foi pedido aos alunos que produzissem um texto a partir do seguinte comando: Reescreva o texto “As três penas” dando uma nova versão ao conto. Muitos questionamentos por parte dos alunos surgiram. Dentre os quais se podiam usar personagens diferentes, se podiam dar um novo fim ao conto, enfim, foram várias perguntas, todas foram respondidas com as devidas orientações.

Naturalmente, foi pedido os alunos que guardassem os livros para que eles não tentassem verificar a escrita das palavras e, especialmente, dos verbos na forma infinitiva para que assim a redação não sofresse influência e fosse a mais real possível.

Não foi possível a conclusão da produção textual no mesmo dia, pois como dito anteriormente, os alunos apresentam muitas dificuldades para escreverem textos. Contudo, isso foi previsto, por isso a conclusão aconteceu no segundo dia, isto é, no dia seguinte. Assim que aula começou os alunos deram continuidade aos textos.

O texto que serviu de base para a produção textual dos alunos foi selecionado previamente e a escolha se deu pelo fato de se tratar de um conto, gênero que se caracteriza por um tipo narrativo e, para que houvesse a ocorrência do verbo na forma infinitiva nas redações dos alunos, era necessário que eles produzissem um texto com essa característica. Além disso, o referido gênero é grande aliado em sala de aula por ser de menor

extensão que outros gêneros e, por isso, pode ser trabalhado integralmente dentro do curto período da aula e não de forma fragmentada como a maioria dos textos se apresentam nos livros didáticos.

Todas as atividades foram desenvolvidas de forma igual nas duas turmas participantes das pesquisas, com o mesmo período tempo, textos, apresentações, explicações, orientações, enfim. Por isso, o *corpus* do trabalho é tratado pela soma total de alunos e não por divisão de turmas.

Sendo o apagamento da letra R em posição de coda um fenômeno variável que pode ou não se realizar, dependendo de uma série de fatores de ordem linguísticas e sociais que atuam sobre a variável, descrevem-se, a seguir, as variáveis controladas nesta pesquisa.

3.5 AS VARIÁVEIS EM ESTUDO

3.5.1 Variável dependente: apagamento da letra R em coda final

A variável dependente do presente estudo é o fenômeno a que se propôs estudar: o apagamento da letra R em posição de coda em final de palavra na escrita escolar. Ela se constitui de duas variantes, sendo, portanto, uma variável binária:

- 1 – Apagamento do R em posição de coda;
- 2 – Manutenção do R em posição de coda.

Sabe-se que o que determina a escolha do falante por uma ou outra forma em variação são fatores externos e internos à língua, ou seja, fatores linguísticos e sociais que estão relacionados à variável dependente. Assim, considerando o fato de que a variação linguística não é aleatória, é importante relacionar as variáveis independentes que contribuem no sentido de favorecer ou desfavorecer o uso de determinada variante.

3.5.2 Variáveis independentes: os fatores controlados

Entende-se por variável independente aquela que influencia, determina ou afeta outra variável; é o fator determinante, condição ou causa para determinado resultado, efeito ou consequência; é o fator manipulado (geralmente) pelo investigador, na sua tentativa de assegurar a relação do fator

com um fenômeno observado ou a ser descoberto, para ver que influência exerce sobre um possível resultado.

No caso desta pesquisa, as variáveis independentes constituem-se como um conjunto de fatores internos e externos que condicionam a variação. Assim, com base em estudos variacionistas descrito anteriormente, a análise sociolinguística que ora se pretende desenvolver leva em consideração às variáveis linguísticas e sociais que tradicionalmente são consideradas na descrição e análise deste e de outros fenômenos linguísticos.

3.5.2.1 Variável extralinguística

a) Sexo

- Masculino
- Feminino

As diferenças linguísticas entre os sexos masculino e feminino começam desde a aquisição da linguagem, pois é perceptível que as meninas são mais rápidas do que os meninos no processo de aquisição da linguagem. “Mulheres têm demonstrado uma vantagem sobre os homens nos testes de fluência, complexidade da oração, escuta e compreensão no material escrito e falado, vocabulário e ortografia. Por outro lado, os homens são mais propensos à gagueira e a dificuldades para escrever” (CHAMBERS, 1992: 199; *apud* HOLMES, 1995: 2). Além dessas particularidades apresentadas na fase inicial, mulheres e homens também usam a linguagem de forma diferente e é nesse contexto que as diferenças podem ser observadas.

Considerando que o objetivo da pesquisa é evidenciar o funcionamento da modalidade oral no texto escrito, justificando a influência da oralidade na escrita, fatores extralinguísticos como idade e escolaridade não foram levados em consideração, pois, além de fazerem parte de um único nível de escolaridade (6º anos), os alunos, de modo geral, têm uma diferença muito pequena em relação à faixa etária.

3.5.2.2 Variáveis linguísticas

a) Categoria gramatical

- Forma verbal simples (Ex.: andar, partir, escrever, compor, etc.)

- Locução Verbal (Ex.: posso comprar, posso ir, posso amar, etc.)
- Nomes (Ex.: flor, mulher, morador, etc.)

De acordo com Oliveira (1983), o apagamento do fonema /r/ em posição de coda no final da palavra é muito mais comum em verbos do que em não-verbos. Contudo, a pesquisa do autor tem como foco a fala e não a escrita. Assim, a partir dessa variável será possível constatar se na escrita se reafirma o que ocorre na fala.

b) Extensão do vocábulo

- Monossilábico (Ex.: ser, ar, mar, ter, etc.)
- Dissilábico (Ex.: can.tar, com.prar, mu.lher, etc.)
- Trissilábico ou mais sílabas (Ex.: ca.rá.ter, en.tre.ter, con.tro.lar, etc.)

Sene e Oranges (2016) em seus estudos sobre a manutenção e apagamento do R em posição de coda silábica na escrita apontam uma maior ocorrência do fenômeno em palavras dissílabas, mas, segundo os mesmos autores outras pesquisas afirmam que o apagamento é comum em vocábulos mais extensos.

c) Vogal que antecede o rótico

- Baixa (Ex.: andar, cortar, etc.)
- Média/anterior/aberta (Ex.: mulher, quiser, trazer, etc.)
- Média/anterior/fechada (Ex.: ter, ser, perder, etc.)
- Média/posterior/fechada (Ex.: pastor, superior, etc.)
- Alta/anterior (Ex.: partir, ir, etc.)

Será analisado o tipo de vogal que antecede o rótico para verificar em qual haverá mais ocorrências de apagamento e manutenção.

d) Tipo do contexto fonológico seguinte

- Vogais orais:

Baixa/central (Ex.: Está na hora de fazer alguma coisa)

Anteriores (Ex.: Poderia pegar essa flor; Soprou três penas para o ar e falou)

Posteriores (Ex.: aquele trazer o mais lindo tapete)

- Vogais nasais:

Anteriores (Ex.: Amava resolver enigmas; Para não ficar injusto)

Posteriores (Ex.: eu vou ser um rei)

- Consoantes:

Oclusiva bilabial desvozeada (Ex.: ...a brigar pelo reino)

Oclusiva bilabial vozeada (Ex.: Para não ter briga)

Oclusiva alveolar desvozeada (Ex.: ...me trazer três elementos)

Oclusiva alveolar vozeada (Ex.: ...de cuidar do galinheiro)

Oclusiva velar desvozeada (Ex.: queria brincar com os meninos)

Fricativa labiodental vozeada (Ex.: vou matar você)

Fricativa alveolar desvozeada (Ex.: deveria herdar seu reino)

Fricativa glotal desvozeada (Ex.: vai ter responsabilidade)

Nasal bilabial vozeada (Ex.: uma flor muito bonita)

Nasal alveolar vozeada (Ex.: Começou a pensar no seu fim)

Lateral alveolar vozeada (Ex.: Teria de ficar lá mesmo)

Zero (Ex.: Eles começarão a crescer)

e) A posição do vocábulo na frase

- Interior da frase (Ex.: O que ia **reinar** no seu lugar)
- Final da frase (Ex.: O que ia reinar no seu **lugar**)

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Esta etapa da pesquisa apresenta a triagem, codificação dos dados e a rodada dos dados no programa de análise multivariável GoldVarb X, que. A seguir, descreve-se cada uma delas.

3.6.1 Triagem dos dados

Após a aplicação e coleta dos textos dos alunos, procedeu-se à triagem dos textos. Como já dito antes foram coletados cinquenta e oito textos, porém houve a necessidade de se descartar oito deles. Não houve critério de seleção, pois o objetivo era fazer a análise com todos os alunos da turma.

Após a coleta dos textos, passou-se a leitura de cada um deles para verificar quais variáveis poderiam contribuir para a ocorrência do fenômeno em estudo e assim selecioná-las. Todas as variáveis que fazem parte da análise dos dados estão contidas nos textos alunos, umas com maior frequência que outras.

3.6.2 Codificação dos dados

Definidas as variáveis que foram controladas na análise, passou-se a codificação dos dados, ou seja, transformar em códigos identificáveis pelos programas computacionais disponíveis – no caso desta pesquisa, o GoldVarb X – tudo aquilo que se deseja quantificar. Iniciou-se então, o processo de codificação, isto é, dar símbolo para cada variante da variável dependente.

A variável dependente constitui-se de duas variantes, como já dito anteriormente, logo requer dois símbolos diferentes para cada uma das realizações.

Vale lembrar que a variável dependente representa o fenômeno linguístico que é objeto de estudo, analisada sob um determinado número de variantes. Nesta pesquisa, duas variantes constituíram a variável dependente: *ausência* e *presença* do r em posição de coda no final de palavra, sendo codificadas da seguinte maneira:

Apagamento do r em posição de coda – A

Manutenção r em posição de coda – P

Com o código da variável dependente estabelecido, passou-se à codificação das variáveis independentes que são de ordem social e linguística.

Variáveis independentes:

I – Sociais:

- Sexo:

Feminino – F

Masculino – M

II – Linguísticas

- Categoria gramatical

Forma verbal simples – V

Locução Verbal – L

Nomes – N

- Extensão do vocábulo

Monossilábico – 1

Dissilábico – 2

Trissilábico – 3

- Tipo da vogal que antecede o rótico

Baixa/central - 4

Média/baixa/anterior - 5

Média/alta/anterior - 6

Media/alta/posterior - 7

Alta/anterior - 8

- Tipo do contexto fonológico seguinte (vogal ou consoante)

✓ Vogais orais:

Baixa/central – a

Anteriores – e

Posteriores – o

✓ Vogais nasais:

Anteriores – x

Posteriores – y

✓ Consoante:

Oclusiva bilabial desvozeada – p

Oclusiva bilabial vozeada – b

Oclusiva alveolar desvozeada – t

Oclusiva alveolar vozeada – d

Oclusiva velar desvozeada – k

Fricativa labiodental vozeada – v

Fricativa alveolar desvozeada – s

Fricativa glotal desvozeada – h

Nasal bilabial vozeada – m

Nasal alveolar vozeada – n

Lateral alveolar vozeada – l

- A posição do vocábulo na frase

Interior da frase – I

Final da frase – F

Para melhor visualização, o quadro abaixo mostra como ficaram a distribuição dos fatores em estudo e seus respectivos códigos.

Quadro 01: Distribuição dos códigos de acordo com os fatores

G1: Variável dependente	Apagamento do r em posição de coda Presença do r em posição de coda.	A P
G2: Sexo	Feminino Masculino	F M
G3: Categoria gramatical	Forma verbal simples Locução Verbal Nomes	V L N
G4: Extensão do vocábulo	Monossilábico Dissilábico Trissilábico	1 2 3
G5: Tipo da vogal que antecede o rótico	Baixa/central Média/baixa/anterior Média/alta/anterior Média/alta/posterior Alta/anterior	4 5 6 7 8
G6: Tipo do contexto fonológico seguinte	<ul style="list-style-type: none"> • Vogais orais: Baixa/central Anteriores Posteriores • Vogais nasais: Anteriores Posteriores • Consoantes: Oclusiva bilabial desvozeada Oclusiva bilabial vozeada Oclusiva alveolar desvozeada Oclusiva alveolar vozeada Oclusiva velar desvozeada Fricativa labiodental vozeada Fricativa alveolar desvozeada Fricativa glotal desvozeada Nasal bilabial vozeada Nasal alveolar vozeada Lateral alveolar vozeada Zero 	a e o x y p b t d k v s h m n l 0
G7: A posição do vocábulo na frase.	Interior da frase Final da frase	I F

É possível observar que cada fator integrante dos diferentes grupos de fatores recebeu um código, o que permitiu que cada ocorrência codificada

fosse agrupada em partes. Isso pode ser observado no quadro abaixo que exemplifica a distribuição dos códigos feita para cada ocorrência.

Quadro 02: Exemplificação de ocorrência e codificação de dados

Nº	OCORRÊNCIA	FENÔMENO	CODIFICAÇÃO
01	Sempre <u>queria brinca</u> com os menino	Apagamento do R	AML24kl
02	Começou a <u>pensar</u> no seu fim	Manutenção do R	MFV24nl
03	Gostaria de se <u>casa</u> comigo?	Apagamento do R	MMV24kl
04	Reinou no <u>luga</u> do rei	Apagamento do R	AFN24dl
05	Um casaco de um <u>morador</u> .	Manutenção do R	MMN37F

A coluna da codificação apresenta o grupo de códigos dado à cada ocorrência, onde o primeiro código significa a variável dependente; o segundo, o sexo; o terceiro, a categoria gramatical; o quarto, o número de sílabas; o quinto, a vogal que antecede o rótico; o sexto, o contexto seguinte ao rótico e, por fim, o sétimo apresenta a posição da palavra analisada na frase.

3.6.3 Rodada dos dados

Após a seleção dos textos e codificação das variáveis, deu-se início ao trabalho de leitura para identificar as ocorrências do fenômeno em análise. Os dados da análise foram rodados no programa de regras variáveis GoldVarb X, programa que apresenta, em análise final, pesos relativos que são associados aos diversos fatores ligados aos grupos de fatores considerados para a análise. Além disso, o programa faz a seleção dos grupos de fatores em função da relevância em termos de variação do fenômeno analisado, o que permite observar os contextos que tendem mais a ocorrência desse fenômeno. Esse programa foi criado especificamente para a quantificação dos dados e posterior análise sociolinguística que surgiu a partir do pacote de programa conhecido como Varbrul, o qual tinha um programa específico para cada ação.

A seguir, no próximo capítulo, são apresentadas as análises dos dados e os resultados obtidos a partir de tal análise, além de comparações com resultados de outras pesquisas que também discutem a temática em questão.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos da análise dos dados, que foram extraídos dos 50 textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental submetidos ao programa GoldVarb X e analisados segundo as variáveis descritas na metodologia.

O programa GoldVarb X selecionou alguns grupos de fatores como condicionadores do apagamento do R em final de palavra, a saber: o sexo, a extensão do vocábulo e a vogal que antecede o rótico. Nesses grupos, serão apresentados, além da porcentagem de aplicação, o peso relativo.

Foram descartados pelo programa os outros três grupos que compõem o grupo de variáveis desta pesquisa, a saber: a categoria gramatical, o tipo do contexto fonológico seguinte e a posição do vocábulo na frase, porém, vale ressaltar que esses grupos são descartados no sentido de relevância estatística. Contudo, para fins linguísticos esses grupos têm grande importância uma vez que apresentam a quantidade de ocorrências e a de aplicação

Na análise, tomou-se como valor de aplicação o apagamento do R em posição de coda no final de palavras, assim, os resultados estatísticos apresentados devem ser lidos neste sentido: qualquer fator – ou grupo de fatores – que apresentar peso relativo superior a **.50** estará favorecendo a aplicação da regra de apagamento do R em final de palavras; qualquer fator – ou grupo de fatores – que apresentar peso relativo inferior a **.50**, estará desfavorecendo a aplicação da regra de apagamento do R. Além disso, qualquer fator – ou grupo de fatores – que apresentar peso relativo igual ou muito próximo de **.50** é considerado neutro, ou seja, não favorece nem desfavorece a aplicação da regra de apagamento no *corpus* em análise.

4.1 DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS DADOS

Foram encontradas 255 ocorrências, das quais 35% apresentaram apagamento do R em posição de coda no final de palavras. A tabela e o gráfico a seguir ilustram a distribuição geral dos dados.

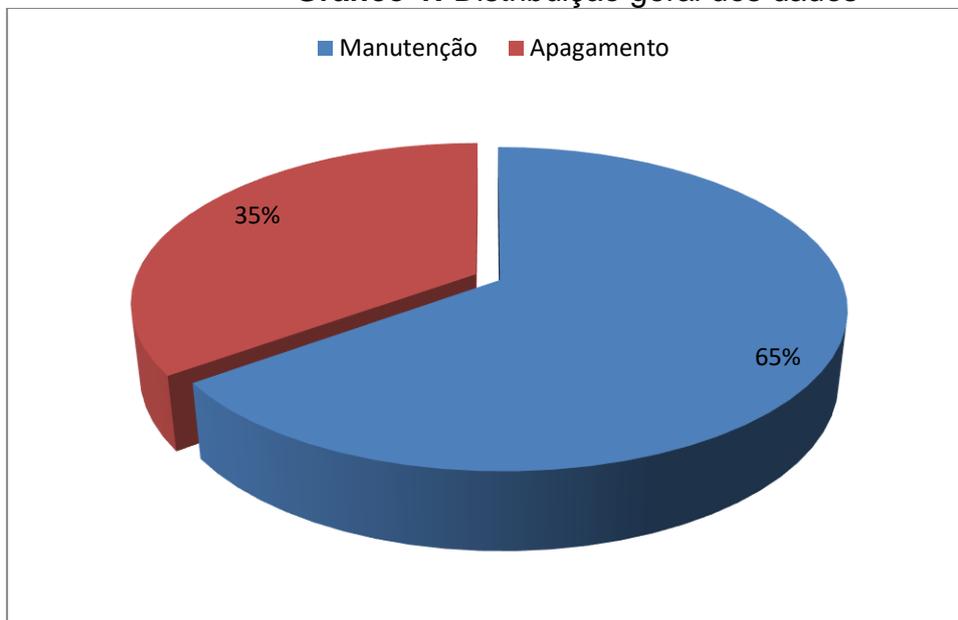
Tabela 1: Distribuição geral dos dados

Apagamento do R	Manutenção do R
------------------------	------------------------

90/255	165/255
35%	65%

Abaixo, o gráfico possibilita uma melhor visualização da diferença entre o apagamento e a manutenção do R em final de palavras.

Gráfico 1: Distribuição geral dos dados



O gráfico ilustra uma diferença significativa entre o apagamento e a manutenção do R em posição de coda no final de palavra. É possível notar que os alunos, em sua maioria, fazem uso da letra de forma correta na escrita. Contudo, a porcentagem referente ao apagamento também é significativa e revela que muitos alunos desconhecem as regras linguísticas e as diferenças entre língua oral e língua escrita, por isso, deixam que a primeira interfira diretamente na segunda.

Costa (2010), ao realizar um estudo sobre o apagamento do R em posição de coda na escrita de estudantes pertencentes às séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Catu-BA, revelou que mais 80% dos alunos apagam na 2ª série, quase 30% apagam na 3ª série e quase 40% apagam na 4ª série. Logo, Costa (2010) mostra que os alunos das séries mais avançadas apagam menos o rótico na escrita, assim como apontam estudos da

língua falada que associam a predominância de formas linguísticas padrão a falantes com mais anos de escolarização.

Torres e Oliveira (2015) pesquisaram sobre o apagamento do R em final de palavra na escrita de alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio na rede pública da cidade de Feira de Santana-BA e mostraram também uma grande diferença entre o apagamento e a manutenção do fenômeno, sendo 22% para o primeiro e 78% para o segundo.

No fator nível de escolaridade as autoras revelam que 41% dos alunos do 6º ano tendem a apagar o R, 16% dos alunos do 9º ano também apagam o rótico e, por fim, 11% dos alunos do 3º ano não fazem uso do R em posição de coda no final de vocábulo. Esse resultado é similar ao resultado de Costa (2010), que indica que o nível de escolaridade influencia diretamente no uso ou não do rótico na escrita.

Ao fazer uma comparação entre os alunos do 6º ano de Feira de Santana-Ba, pesquisados por Torres e Oliveira (2015), e os alunos 6º ano do município de Ananindeua-PA, estudados nesta pesquisa, percebe-se que o apagamento do R na escrita dos alunos de Feira de Santana-BA ocorre com mais frequência do que em Ananindeua.

Sene e Oranges (2016) analisaram 70 redações produzidas por alunos do 6º ano de duas diferentes escolas públicas de Uberaba-MG. O estudo mostra, assim como nas pesquisas acima, que há uma diferença significativa entre o apagamento e a manutenção do R em final de vocábulo, sendo 29,05% para o apagamento e 70,95% para a manutenção.

Considera-se aqui que um índice de 35% de apagamento do R em posição final de vocábulo é bem expressivo, haja vista o gênero e o contexto de produção. Não que o aluno não possa falar e/ou escrever construções do tipo “Vou *compra* frutas”, no entanto deve ser este um uso consciente, adequado aos propósitos comunicativos e ao tipo de interação, e não por desconhecimento, por parte do aluno, das regras do uso do R no final de palavra.

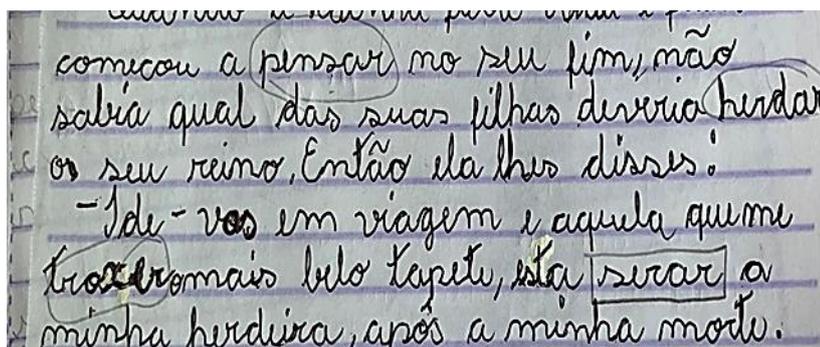
Levando-se em consideração a natureza do *corpus* utilizado na pesquisa (textos de características narrativas escritos em contexto de sala de aula, onde os alunos imaginavam que suas produções seriam avaliadas, embora sem

saber dos fins de pesquisa), acredita-se que os alunos tenham dado atenção maior à escrita.

Assim, é possível que, em contextos menos monitorados, os alunos tendam a apagar mais ainda o R em fim de vocábulo. Tal afirmação é constatada nos casos de hipercorreção, em que foi possível observar a preocupação do aluno em querer escrever corretamente como nos exemplos a seguir retirados dos textos.

- (1) Trazer o tapetir mas belo²
- (2) Esta serar a minha herdeira

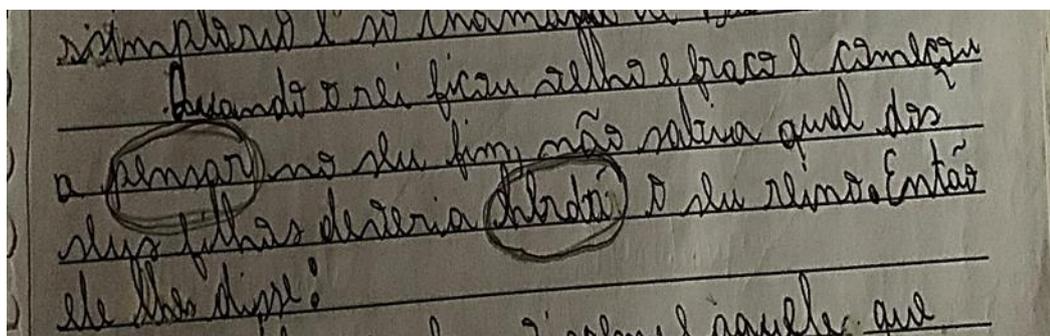
Figura 1: Caso de hipercorreção.



No trecho acima, nota-se que o aluno faz o uso correto do R em final de palavra, contudo, na tentativa de não errar a escrita da palavra, ele acaba usando de forma desnecessária.

Além dos casos ilustrados nos exemplos acima – retirados de textos de alunos – existem os que alunos, ao invés de manterem o R final, usaram de acento agudo, como mostra o recorte de um texto de aluno abaixo.

Figura 2: Caso de hipercorreção com acentuação.



² Todos os exemplos aqui apresentados, foram retirados de textos dos alunos exatamente da forma como foram escritos por eles.

Nesse fragmento, percebe-se ainda a incerteza do aluno ao escrever a palavra “herdar”, pois ao visualizar a imagem é possível verificar que o aluno usou o R final, mas preferiu apagar e usar o acento agudo.

Os casos de hipercorreção não fazem parte dos grupos de fatores estudados nesta pesquisa, porém merecem destaque, pois evidenciam que os alunos, de alguma maneira, atentaram para a escrita e que mesmo assim, em alguns casos, o vernáculo prevaleceu, fazendo com que escrevesse “Vou *compra* frutas”.

4.2 VARIÁVEL EXTRALINGUÍSTICA

A única variável extralinguística, ou social, analisada foi a que se refere ao sexo dos alunos, pois, além de apresentarem faixa etária muito próxima, estão na mesma série escolar, por isso, não foi possível investigar idade e nível de escolaridade. Participaram da pesquisa – reforça-se – 58 alunos, 08 textos foram descartados, restando 25 textos de cada sexo de duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Ananindeua-PA.

4.2.1 Sexo

Os resultados para a variável “sexo” confirmam a hipótese de que o público feminino por ser mais conservador em relação ao uso padrão da língua, apaga menos o R em final de palavra do que o masculino, corroborando os resultados de outros estudos que investigaram o fenômeno na fala.

É sabido que na fala cuidada, as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens, e são mais sensíveis que estes ao padrão de prestígio. No *corpus* analisado, as meninas apresentaram tendência ao uso correto do R em final de palavra, ao passo que os homens tiveram índices maiores para o apagamento do rótico, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 2: Apagamento do R no final de palavras segundo a variável sexo

Sexo	Aplicação	Frequência	Peso relativo
Masculino	45/110	41%	.60
Feminino	45/145	31%	.41

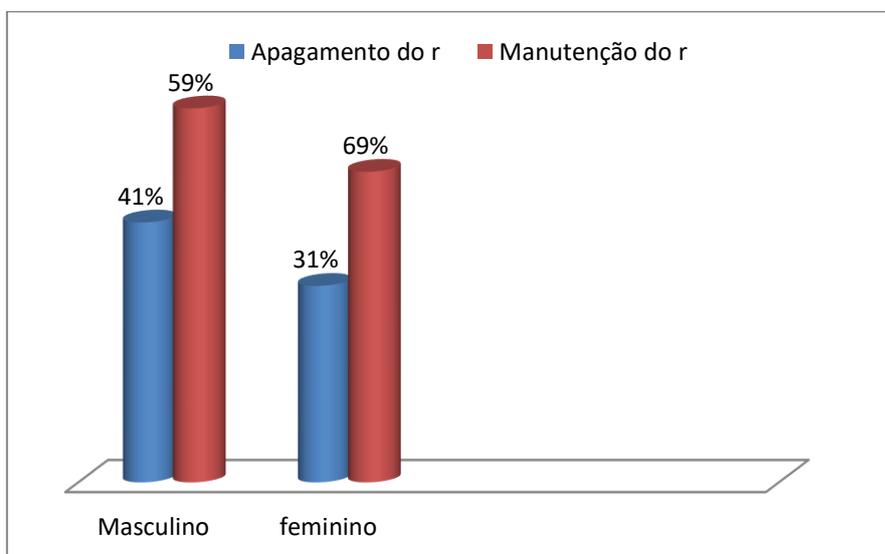
Total	90/255		
-------	--------	--	--

É possível observar que o peso relativo segue a frequência de ocorrências e mostra que o sexo feminino, ao contrário do masculino, não favorece a regra de aplicação de não apagamento do R em posição de coda no final de palavras.

De acordo com alguns estudiosos, é bem possível que as diferenças linguísticas existentes entre os sexos estejam relacionadas aos papéis sociais que são culturalmente condicionados.

Veja como se deu a distribuição percentual do apagamento e manutenção do R isolando os fatores masculino e feminino.

Gráfico 2: Apagamento do R no final de palavras segundo a variável sexo



O gráfico 2 aponta uma diferença de apagamento não muito grande entre meninos e meninas, sendo as meninas o grupo que menos apaga o R em final de palavra na modalidade escrita corroborando os estudos que mostram que o grupo feminino é mais conservador e, por isso, fazem uso com mais frequência do que o grupo masculino, das regras convencionais de escrita.

4.3 VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS

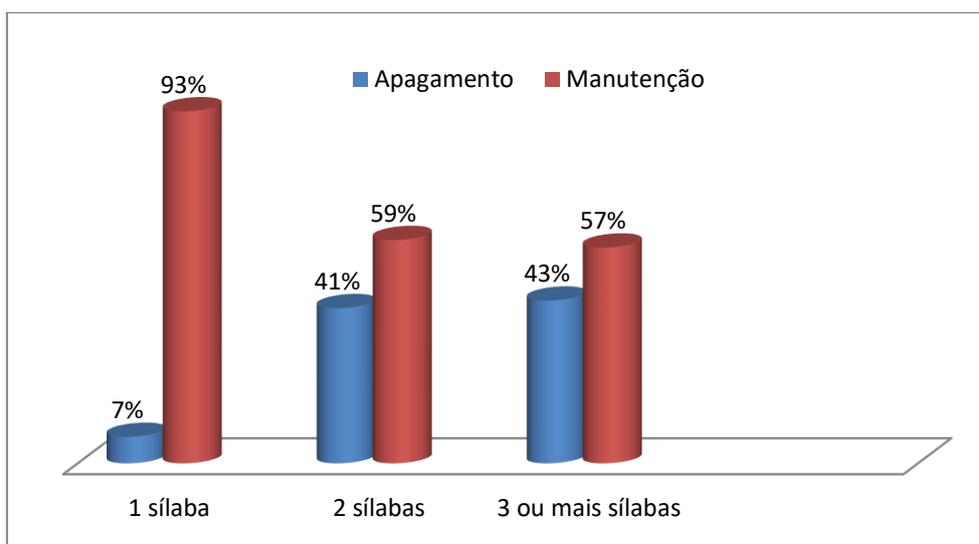
Nesta seção, será apresentada a análise dos dados das variáveis linguísticas para cada fator do grupo de fatores considerado nesta pesquisa de acordo com os cálculos estatísticos realizados pelo programa GoldVarb X,

exibindo o percentual de aplicação da regra de apagamento do R em posição de coda no final de palavra.

4.3.1 Extensão do vocábulo

Foram consideradas neste grupo a quantidade de sílabas da palavra, sendo analisados vocábulos com uma sílaba, com duas sílabas e com três ou mais sílabas. A hipótese para este grupo foi a de que quanto maior a palavra, maior o seu favorecimento para a aplicação da regra de apagamento do r em posição de coda no final de palavras. O gráfico a seguir ilustra a confirmação da hipótese.

Gráfico 3: Apagamento do R em final de palavra segundo a extensão do vocábulo



Nota-se que nos vocábulos cujo número de sílabas é maior, os alunos tendem a apagar o R com mais frequência. No entanto o peso relativo apresentado pelo programa GoldVarb X não segue essa frequência de ocorrência, segundo o programa, as palavras que mais favorecem o apagamento são as dissilábicas, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 3: Apagamento do R em final de palavra segundo a extensão do vocábulo

Extensão do vocábulo	Aplicação	Frequência	Peso relativo
1 sílaba	3/43	7%	.11

2 sílabas	74/182	41%	.60
3 ou mais sílabas	13/30	43%	.57
Total	90/255		

A diferença de percentual entre os grupos de uma sílaba com os grupos de mais sílabas é significativa. Algumas palavras monossilábicas analisadas no *corpus* foram as seguintes:

(3) Ira se a rainha no meu luga (AFV160f)

(4) Poderia da um dos meus filhos (AFL14ai)

No caso das palavras dissilábicas foram encontradas as seguintes palavras:

(5) Vou sopra três penas para o ar (AML240f)

(6) Ira se a rainha no meu luga (AFN240f)

Como exemplo de apagamento do R em palavras trissilábicas ou com mais sílabas, tem-se as seguintes:

(7) Não sabia como comanda o reino (AFV34oi)

(8) E correo para entrega a rainha (AFV34ai)

É possível notar ainda uma pequena diferença entre o peso relativo do grupo de palavras com duas sílabas e o grupo de palavras com três palavras ou mais sílabas, mas a frequência de ocorrência maior está nas palavras com três ou mais sílabas, ou seja, quanto maior o vocábulo, maior o favorecimento de aplicação da regra de apagamento do R em posição de coda em final de vocábulo como mostram as imagens abaixo.

Figura 3: Trecho exemplificando a variável “extensão do vocábulo”

As três penas

Esta uma vez o rei auguste e
 seus três filhos o rei auguste queria
 (coloca) seus três filhos na batalha mais
 Damil não queria ele tinha com muito
 medo de (morrer)² mas batalhas mais
 Kalek já queria (ir)³ para batalha e
 Marcelo também queria e rei auguste
 ia (marcar)⁴ a batalha e seus três
 filhos não brincando muito pra bata-
 lha então eles foram pra batalha
 e eles venceram a batalha contra irreal
 e Damil não queria (ir)⁵ mas foi de mes-
 mo jeito e o rei ficou muito orgul-
 hoso de seu filho eles então venceram
 e ficaram felizes em suas terras

Fim

Figura 4: Trecho exemplificando a variável “extensão do vocábulo”

Em tão o rei estava muito dando então a
 (falou) um dos filhos (coloca) o reino (coloca)
 falou - Alguém tem que (verda)¹ o reino (coloca)
 Um filho falou
 - Eu vou (ver) com (coloca) o reino (coloca)
 Em tão o rei estava pensando quem (coloca) o rei
 e os filhos estavam discutindo. O rei não queria
 os seus filhos (coloca) (coloca) pelo reino.
 O rei fez uma disputa eles foram lá na frente
 na reina e saíram as três penas, uma foi para norte,
 outro outro foi para sul, um para sul e
 ficou engatado na galha.
 Debaixo tinha um parto que era diferente em
 tão o filho ali o parto em tão ele (coloca) um homem
 que tinha um pedaço de sapinho e filho (coloca) uma
 (coloca) muito muito bonito em tão o homem (coloca)
 (coloca) mas bonito, os dois filhos pegou uma (coloca) (coloca)
 que era fomenosa quase que o filho (coloca) a
 outro filhos pegou um (coloca) que era (coloca) mais não
 era bonito porque era melado (coloca) e (coloca) as três filhos
 voltaram para a reina um dos filhos (coloca) mais

As figuras corroboram os resultados obtidos neste fator, pois nelas é possível notar que palavras com mais de uma sílaba tendem a ter o R final apagado, como nas palavras “colocar”, “morrer”, “marcar”, “lugar”, “herdar”,

diferente do que acontece nas palavras monossilábicas como em “ir”, “ser” e “flor” que mantiveram o R em posição de coda.

Torres e Oliveira (2015), em suas pesquisas sobre o apagamento do R em final de palavra na escrita escolar, também incluíram a extensão do vocábulo entre os grupos de fatores que favorecem a ocorrência do fenômeno. O resultado encontrado aqui corrobora os resultados apresentados pelas autoras, fato que pode ser observado no quadro abaixo extraído da pesquisa delas.

Quadro 3: Apagamento do R em final de palavra segundo o número de sílabas no *corpus* de Torres e Oliveira (2015):

Extensão do vocábulo	Aplicação	Frequência	Peso relativo
Monossílabo	05/90	6%	.263
Dissílabo	46/199	23%	.559
Trissílabo	22/82	27%	.487
Polissílabo	13/26	50%	.874

Como se vê, as autoras encontraram um apagamento de 50% do R em final de palavras nos vocábulos com quatro sílabas e uma porcentagem de apenas 6% nos vocábulos com uma sílaba, uma diferença significativa semelhante ao que foi visto neste trabalho. Além disso, o peso relativo apresentado na tabela acompanha a frequência de aplicação da regra de apagamento do R, mostrando um alto favorecimento para a ocorrência do fenômeno em vocábulos mais extensos.

O trabalho de Sene e Oranges (2016), que investigou o apagamento do R nas redações de alunos do 6º ano de duas escolas públicas de Uberaba/MG, apresentou um resultado diferente, pois revelou uma porcentagem de 40% de apagamento em palavras monossilábicas, 98% em palavras dissilábicas, 50% em palavras trissilábicas e 50% em palavras polissilábicas.

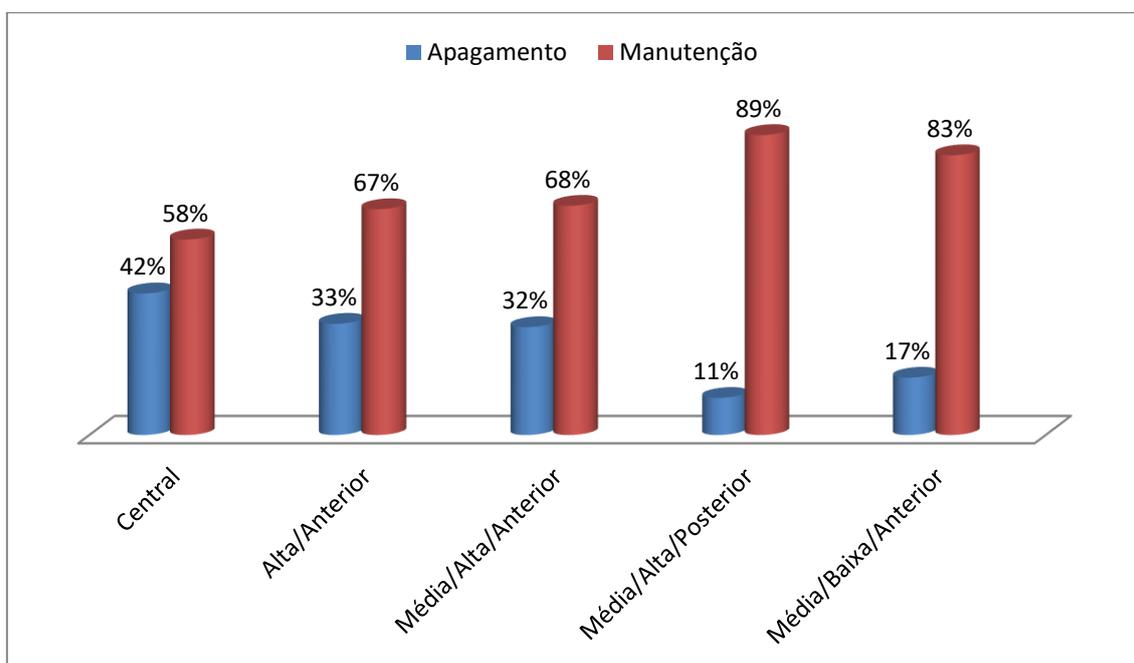
Diferente dos resultados obtidos nesta pesquisa e nos estudos de Torres e Oliveira (2015), Sene e Oranges (2016) mostram um alto índice de apagamento do R em final de palavras monossilábicas. Além disso, os autores encontraram uma frequência maior de apagamento em palavras dissilábicas e não em vocábulos mais extensos. Contudo, os estudiosos reconhecem que

outras pesquisas apontam os vocábulos mais extensos como o grupo que mais favorece o apagamento do R. Segundo eles, houve poucas palavras polissilábicas no *corpus* analisado, o que não sugere necessariamente um desfavorecimento do apagamento.

4.3.2 Tipo de vogal que antecede o rótico

Para este grupo de fatores, a hipótese aventada foi a de que a vogal baixa central favorecia, com maior frequência, em detrimento das outras, a aplicação da regra de apagamento do R em posição de coda no final de palavras. A hipótese foi confirmada, pois como mostra o gráfico a seguir, os vocábulos terminados em AR apresentaram maior frequência de apagamento.

Gráfico 4: Apagamento do R analisando o tipo da vogal que o antecede



Nota-se no gráfico uma diferença pequena entre o apagamento e a manutenção, além de um alto índice da queda do R quando a vogal que o antecede é a letra A, porém, o que mais chama atenção é a diferença existente nas variantes média/alta/posterior e média/baixa/anterior (“o” fechado e “e” aberto, respectivamente), nas quais os índices de apagamentos são pequenos. Além do gráfico acima, as imagens abaixo, retiradas de textos dos alunos, ilustram as ocorrências de maior apagamento do R em final de palavra cujo o tipo de vogal que o antecede a vogal A.

Figura 5: Trecho exemplificando a variável “vogal que antecede o R”

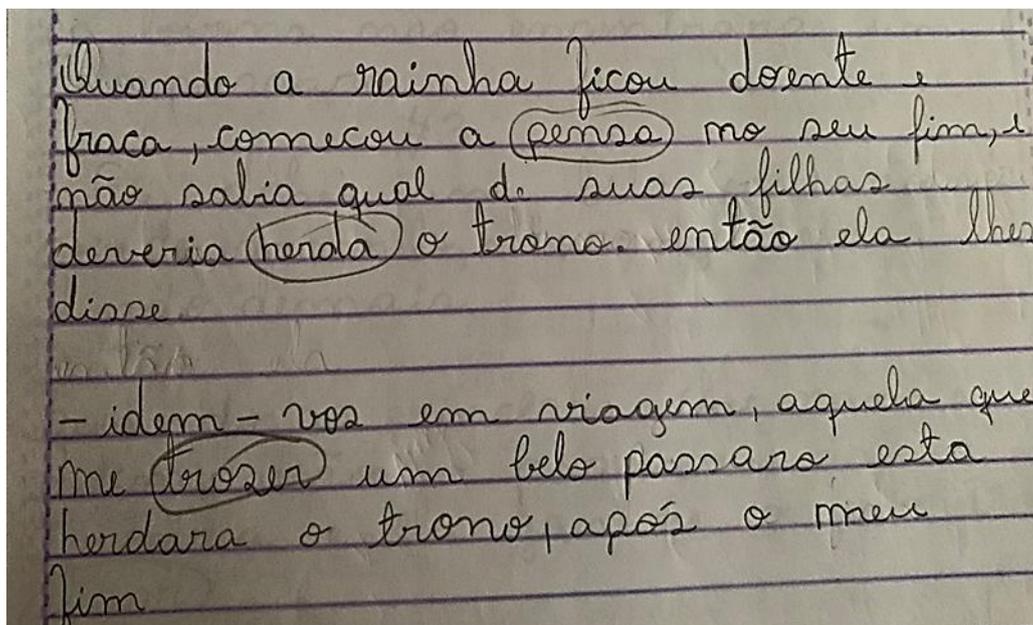
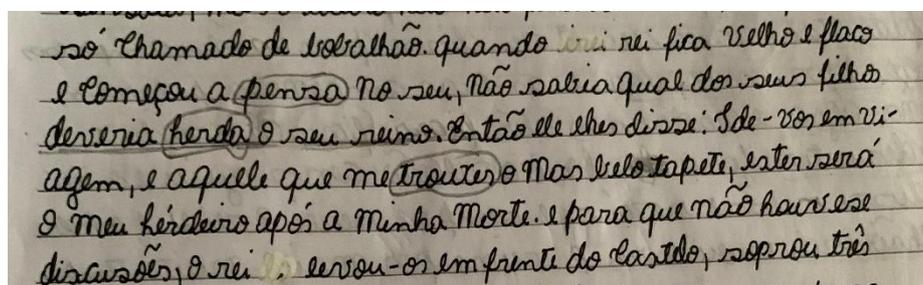


Figura 6: Trecho exemplificando a variável “vogal que antecede o R”



Nota-se que os dois alunos apagaram a letra R nas palavras cuja vogal que antecede o rótico é a vogal A, como “pensar” e “herdar”, mas com a palavra “trouzer”, cuja a vogal antecedente é a letra E, os alunos mantiveram o R final, afirmando os resultados mostrados nos dados.

Uma possível explicação para esse não apagamento nas variantes representadas pelas duas últimas colunas está no fato de que, na fala mais monitorada, palavras como “cantor”, “flor”, “mulher” e “trouzer” dificilmente terão o R final apagado, o que não acontece em palavras como “dançar”, “amar” que mesmo em contextos mais monitorados tendem a manter o apagamento.

No contexto de sala de aula, os alunos tentam adequar a escrita às regras de ortografia e ao sentirem dificuldades e dúvidas no momento de escrever uma palavra, geralmente (quase sempre), pronunciam em voz baixa a palavra (às vezes mentalmente) para depois escrevê-la. Assim, numa tentativa de representar a fala, eles acabam transferindo para escrita a maneira como falam.

Tabela 4: Apagamento do R analisando o tipo da vogal que o antecede

Tipo de vogal que antecede o rótico	Aplicação	Frequência	Peso relativo
Baixa/central	64/152	42%	.57
Alta/anterior	5/15	33%	.54
Média/alta/anterior	14/44	32%	.51
Média/alta/posterior	1/9	11%	.36
Média/baixa/anterior	6/35	17%	.20
Total	90/255		

O peso relativo apresentado na tabela acompanha, em parte, a frequência de aplicação da regra, pois a vogal baixa/central, além de apresentar maior frequência é a que mais favorece a regra de aplicação de apagamento do R em final de vocábulo. Além da vogal baixa/central, o GoldVarb X também considerou a variante alta/anterior como uma vogal que favorece, pois encontrou um peso relativo de .54 de favorecimento à aplicação da regra.

Além disso, é possível verificar, na tabela, que a variante média/baixa/anterior com 17%, apesar de ter maior frequência, tem um peso relativo menor que a variante média/alta/posterior, que teve apenas 11% de frequência das ocorrências. Estatisticamente, apesar de ambas não favorecerem a aplicação da regra, é válido destacar que o programa considerou que a vogal “o” fechada favorece mais a aplicação da regra que a vogal “e” aberta. As frases abaixo retiradas dos textos dos alunos ilustram como acontece a aplicação da regra em cada uma das variantes desse grupo.

(9) Qual dos seus filhos deveria herda o reino (AFL24oi)

(10) Aquele que me trouse um tapete (AMV25yi)

(11) Um deles traze um tapete (AMV26yi)

(12) Aonde cai essas penas...(AFV28ei)

(13) Achava muito soperio a elas (AMN37ai)

No trabalho de Torre e Oliveira (2015), os resultados são, em parte, diferentes dos resultados encontrados aqui nesta pesquisa, pois de acordo com os dados dos autores, a vogal precedente ao R final que mais favorece a aplicação da regra é a alta/anterior, seguida da baixa/central e depois a média/posterior/alta. O quadro abaixo, retirado do trabalho de Torres e Oliveira (2015), apresenta o resultado obtido por eles.

Quadro 4: O apagamento do R considerando a vogal que o antecede no *corpus* de Torres e Oliveira (2015)

Vogal precedente	Ocorrências/Total	Percentual	Peso relativo
Alta/anterior	4/6	67%	.81
Baixa/central	54/178	30%	.43
Média/Alta/Posterior	23/155	15%	.72
Média/alta/anterior	4/44	9%	.11
Média/baixa/anterior	1/12	8%	.10

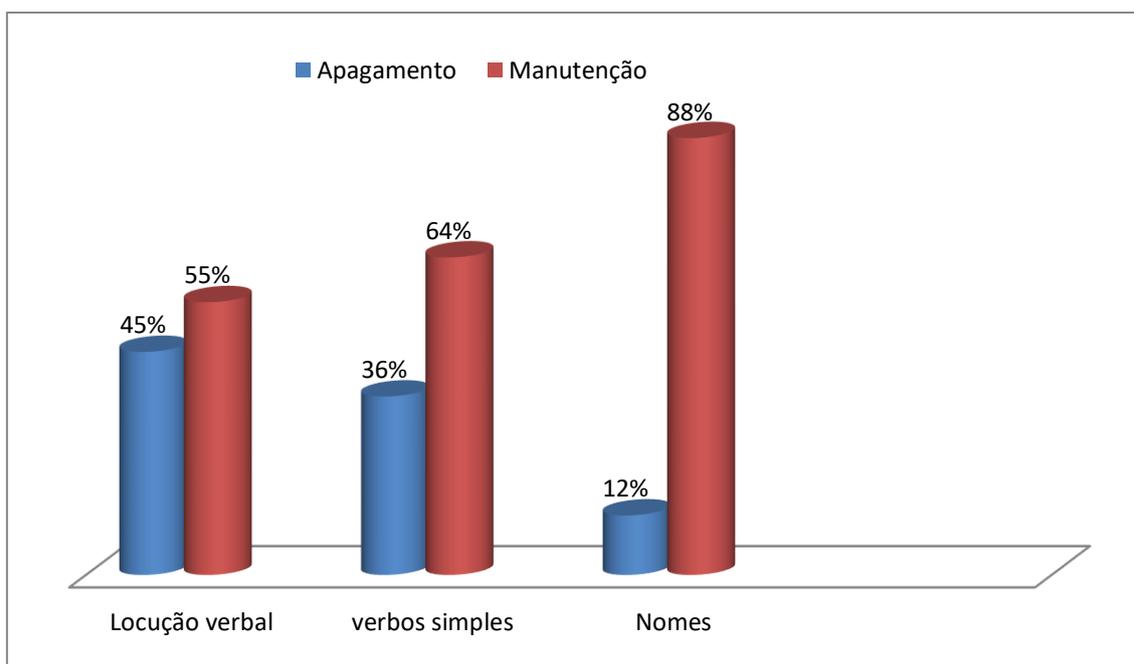
Ao observar o quadro proposto, é possível perceber que a frequência maior de aplicação da regra está na variante alta/anterior, seguida da baixa/central, um resultado inverso do encontrado nesta pesquisa. Outro fator a ser considerado é que, assim como nesta pesquisa, os estudos de Torres e Oliveira (2015), revelam que há uma diferença grande entre o apagamento e a manutenção nas variantes médias, ou seja, os alunos tendem a apagar menos o R quando as vogais que o antecede são “o” fechado, “e” fechado e “e” aberto.

Vale ressaltar que não foram encontrados nesta pesquisa, nem na pesquisa dos autores acima citados, vocábulos cujo R final tenha como precedentes as vogais alta/posterior e média/baixa/posterior, por isso, elas compõem o grupo de variante apresentado aqui nessa seção.

4.3.3 Categoria gramatical

As categorias gramaticais consideradas nesta pesquisa foram: forma verbal simples, locução verbal e nomes. A hipótese aventada para este grupo de fatores foi a de que os verbos favoreciam, mais do que os nomes, a aplicação da regra de apagamento do R no fim de vocábulos. O gráfico abaixo mostra a confirmação da hipótese.

Gráfico 5: Apagamento do R em final de palavra considerando a categoria gramatical.



A coluna em que há frequência maior de apagamento do R em final de palavra é a da locução verbal, isto é, quando existe um verbo principal e um verbo auxiliar juntos exercendo a função morfológica de um único verbo, sendo o verbo principal – na forma infinitiva – o causador da queda do rótico final. A tabela abaixo ilustra a distribuição geral das ocorrências retiradas dos textos dos alunos quanto à categoria gramatical.

Tabela 5: Apagamento do R em final de palavra considerando a categoria gramatical.

Fatores	Ocorrências
Locução Verbal	$41/92 = 45\%$
Verbo Simples	$44/121 = 36\%$
Nomes	$5/37 = 12\%$
Total	$90/255 = 35\%$

A tabela mostra que os verbos favorecem mais ao apagamento que os nomes. Se esta pesquisa considera que a língua falada interfere significativamente na escrita escolar, esses resultados só confirmam os estudos sobre o apagamento do /r/ na fala de diversas regiões do país que mostram ainda que a queda do fonema é mais frequente na forma infinitiva dos verbos. As frases abaixo mostram como acontecem na forma escrita dos alunos:

- (14) Vão recebe o trono (AML36oi)
 (15) Está na hora de faze alguma coisa (AMV26ai)
 (16) Achou a sua bela mulhe (AMN250f)

Além dos exemplos acima retirados de textos de alunos, a sequência de imagens abaixo, que também são recortes de textos de alunos, ilustram que as locuções verbais é o tipo gramatical que mais sofre apagamento do R em final de palavras, seguida pelos verbos simples e, depois, pelos nomes.

Nos textos ilustrados a seguir, “começou a pensar” e “deveria herdar”, consideradas locuções verbais, apagaram o rótico no final da palavra. Já o verbo “trouzer” e o nome “ar” mantiveram a letra R no final, reafirmando o resultado mostrados na tabela acima.

Figura 7: Trecho exemplificando a variável “categoria gramatical”.

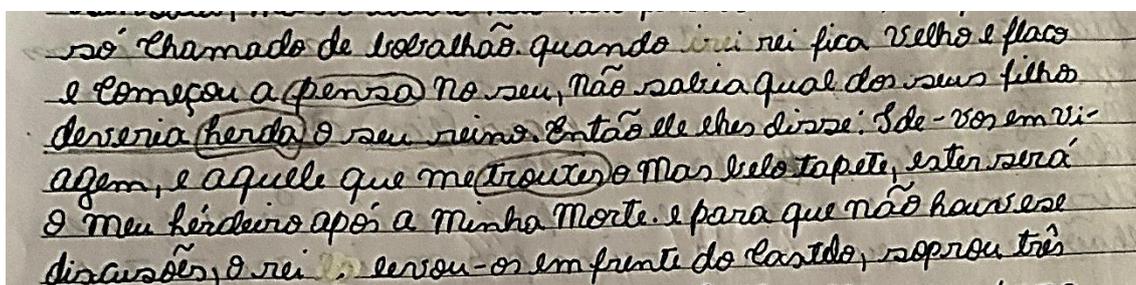


Figura 8: Trecho exemplificando a variável “categoria gramatical”.

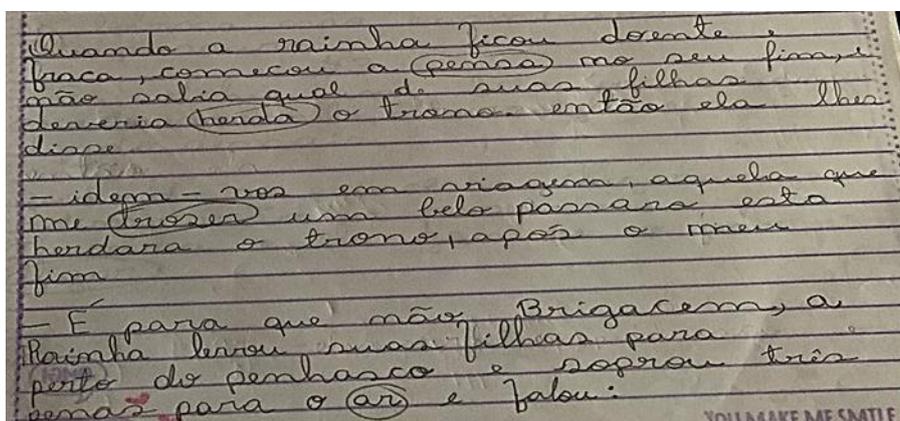
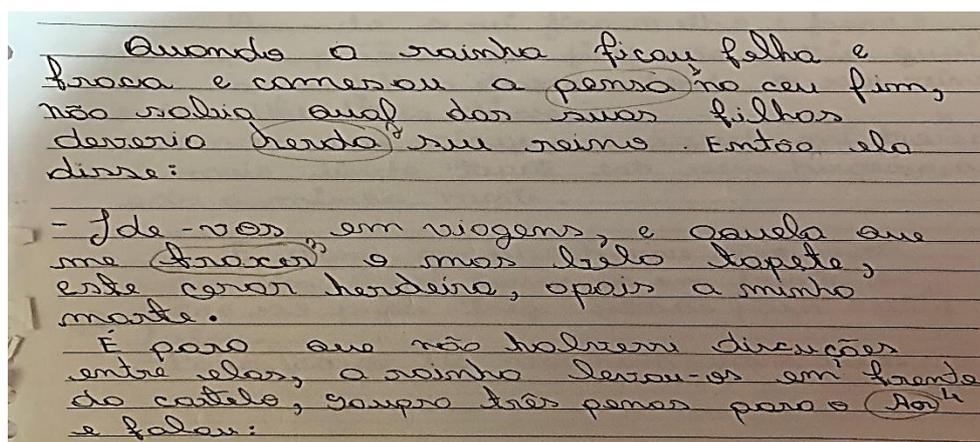


Figura 9: Trecho exemplificando a variável “categoria gramatical”.



Os resultados obtidos por Torres e Oliveira (2015) corroboram os resultados apresentados nesta pesquisa. Os dados obtidos pelas autoras mostram também uma diferença significativa entre o índice da variante dos verbos e o índice da variante dos nomes, como mostra o quadro baixo retirado da pesquisa das autoras.

Quadro 5: Apagamento do R final considerando a classe gramatical segundo a análise de Torres e Oliveira (2015)

Classe gramatical	Ocor./Total	Percentual	Peso Relativo
Verbo infinitivo	58/184	32%	.76
Verbo não infinitivo	1/11	9%	.68
Substantivo	18/128	14%	.25
Preposição	7/60	12%	.24
Adjetivo	2/14	14%	.14

Outra pesquisa que considerou a classe gramatical como variável e obteve resultados parecidos foi a de Costa (2010). Reitera-se que a autora estudou o apagamento do R em posição de coda no final de palavra nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Catubá. De acordo com os dados obtidos no estudo, na 2ª série mais de 90% dos alunos apagam o R em posição final nos verbos e quase 80% apagam em nomes; na 3ª série, são mais de 30% que apagam em verbos e 20% apagam em nomes; na 4ª série, 40% apagam em verbos e menos de 20% apagam em nomes.

Os dados de Costa (2010) mostram um alto índice de apagamento no menor nível de escolaridade, depois, à medida em que o nível de escolaridade aumenta, há uma redução significativa do apagamento, principalmente, nos nomes, redução essa vista em vários outros estudos que consideram o fator nível de escolaridade como condicionador do apagamento do R em posição final nos vocábulos.

Ainda com relação ao nível de escolaridade, Torres e Oliveira (2015) obtiveram como resultado a porcentagem de 41% para o apagamento em turmas de 6º ano, 16% em turmas de 9º ano e 11% em turmas do 3º ano do Ensino Médio, o que comprova que quanto maior o nível de escolaridade, menor é o índice de apagamento. Contudo, uma porcentagem de 11% de apagamento no Ensino Médio é considerada alta pelas autoras pelo fato de os alunos estarem no último ciclo de escolarização e se preparando para os exames avaliadores como ENEM e o vestibular, que exigem um monitoramento maior da escrita e o uso da variedade padrão.

4.3.4 Tipo do contexto fonológico seguinte

Neste grupo serão apresentados os percentuais de apagamento do R em posição de coda no final de palavra levando em consideração o tipo do contexto fonológico presente após o vocábulo cujo R final foi apagado. Para isso, foram analisados 17 tipos de contextos fonológicos seguintes diferentes entre vogais orais, nasais e consoantes.

Considerando a variedade de tipos de variantes neste grupo, faz-se necessário que a análise seja feita em subgrupos, assim, haverá uma melhor organização e visualização das ocorrências e frequências de aplicação da regra de apagamento do R em final de palavra. O primeiro subgrupo analisado foi o das vogais orais, a tabela abaixo ilustra como se deu a frequência de aplicação da regra.

Tabela 6: Apagamento do R final segundo o contexto fonológico seguinte das vogais orais.

Vogais orais	Ocorrências
Baixa/central	10/22 = 46%
Anteriores	03/20 = 15%

Posteriores	18/64 = 28%
Total	31/106 = 30%

A tabela apresenta que, assim como no grupo de fatores da vogal precedente, a vogal A favorece mais o apagamento do R em final de palavra do que as demais. As vogais orais que foram encontradas no contexto fonológico seguinte do *corpus* da pesquisa foram:

(17) Ira se a rainha (AFV16ai)

(18) Poderia pega essa flor (AMV24ei)

(19) Aquele que me trouxe o mais belo tapete (AMV25oi)

O segundo subgrupo analisado foi o das vogais nasais e, encontraram-se os seguintes resultados:

Tabela 7: Apagamento do R final segundo o contexto fonológico seguinte das vogais nasai.

Vogais nasais	Frequência
Anteriores	0/6 = 0%
Posteriores	09/26 = 35%
Total	09/32 = 28%

Como é possível observar, as ocorrências com as vogais nasais anteriores foram poucas. Além disso, não houve apagamento – por isso o programa acusou *knockout* – nos vocábulos finalizados com R quando o contexto fonológico seguinte apresentou em sua composição sílabas como “en/m” e “in/m”, como mostram os trechos a seguir.

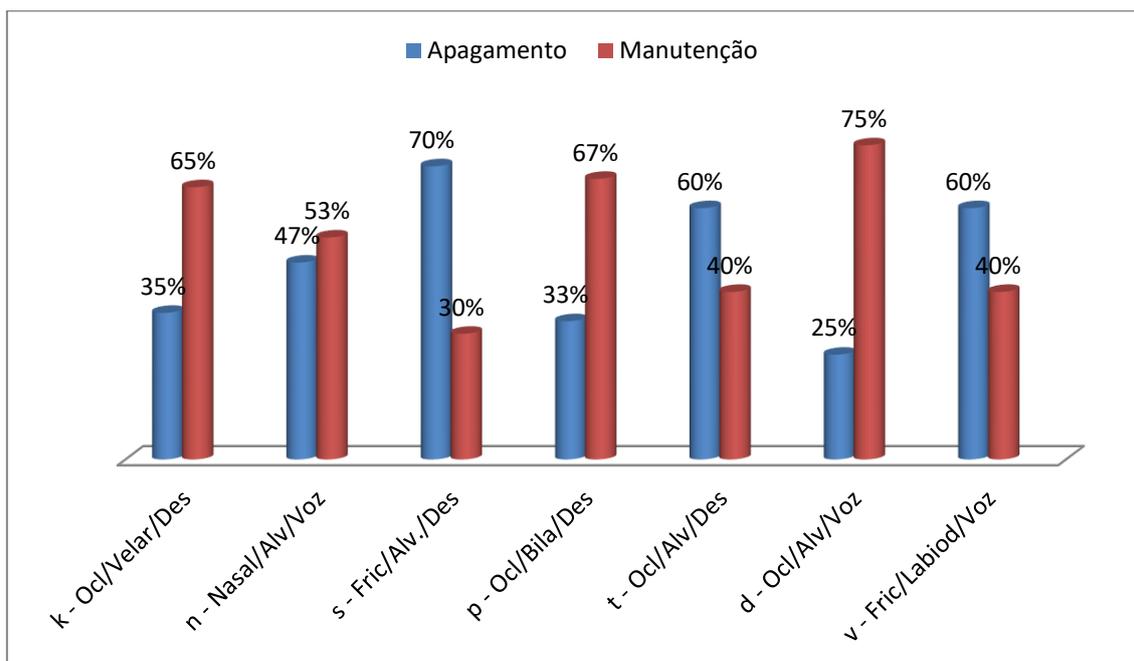
(20) E amava muito resolver enigmas (MFV36x)

(21) No lugar onde ela caiu (MFV24yi)

(22) Um deles traze um tapete (AFV26y)

O último subgrupo observado foi o das consoantes. Houve 11 tipos de consoantes no contexto fonológico seguinte nos textos dos alunos, em 4 delas o programa acusou *knockout* devido a não ocorrência de aplicação da regra. O gráfico a seguir ilustrará a distribuição de porcentagem do apagamento e manutenção do r em final de palavra.

Gráfico 6: Apagamento do R final considerando o contexto fonológico seguinte das consoantes.



O gráfico mostra que os alunos tendem a apagar mais quando o contexto fonológico seguinte é composto por uma fricativa/alveolar. Uma possível explicação para esse alto índice de apagamento, talvez seja pelo fato de que há a presença de duas fricativas juntas, uma no final do vocábulo e outra no início do vocábulo seguinte. A primeira sendo vozeada e a segunda desvozeada, o que torna a pronúncia mais trabalhosa e, se na fala há o apagamento, dificilmente na escrita será diferente mesmo em contexto mais monitorado.

As outras consoantes que apareceram (com poucas ocorrências) no contexto fonológico seguinte ao R no *corpus* analisado foram: a nasal/labial/vozeada (m), a fricativa/glotal/desvozeada (r), a oclusiva/bilabial/vozeada (b) e a lateral/alveolar/vozeada (l). Todas tiveram *knockout* como resultado pelo programa, uma vez que não houve aplicação da regra diante delas. A primeira teve 7 ocorrências, a segunda 1, a terceira 1 e a quarta 1. A tabela a seguir ilustra melhor a distribuição geral das ocorrências e percentuais existentes nesse subgrupo.

Tabela 8: Apagamento do R final considerando o contexto fonológico seguinte das consoantes

Consoantes	Ocorrências
p - Oclusiva bilabial desvozeada	1/3 = 33%
b - Oclusiva bilabial vozeada	0/1 = 0%
t - Oclusiva alveolar desvozeada	3/5 = 60%
d - Oclusiva alveolar vozeada	1/4 = 25%
k - Oclusiva velar desvozeada	8/15 = 35%
v - Fricativa labiodental vozeada	3/5 = 60%
s - Fricativa alveolar desvozeada	7/10 = 70%
r - Fricativa glotal desvozeada	0/1 = 0%
m - Nasal bilabial vozeada	0/7 = 0%
n - Nasal alveolar vozeada	14/30 = 47%
l - Lateral alveolar vozeada	0/1 = 0%
Total	37/82 = 45%

É possível observar um grupo diversificado na variável de contexto fonológico seguinte, o que possibilita uma distribuição não equilibrada entre as variantes, pois umas são mais usadas que outras. Além disso, as vogais também têm seu espaço nessa distribuição e são, de longe, mais usadas do que as consoantes.

Ao comparar o contexto fonológico seguinte das vogais e das consoantes, nota-se que nas consoantes a porcentagem de apagamento é maior, seguida das vogais orais e, depois, das vogais nasais, o que é de se esperar, pois a sílaba composta por consoante mais vogal é a estrutura mais fácil de ser realizada na fala, o que possibilita um menor apagamento da consoante em posição de coda no final do vocábulo.

Torres e Oliveira (2015) também analisaram o contexto fonológico seguinte e, de forma mais simplificada, analisaram somente duas variantes divididas quanto à sonoridade. O quadro adiante apresenta os resultados encontrados pelas autoras.

Quadro 6: Apagamento do R final segundo o seguimento subsequente de acordo com Torres e Oliveira (2015)

Sonoridade do segmento	Ocor./Total	Percentual	P. Relativo
-------------------------------	--------------------	-------------------	--------------------

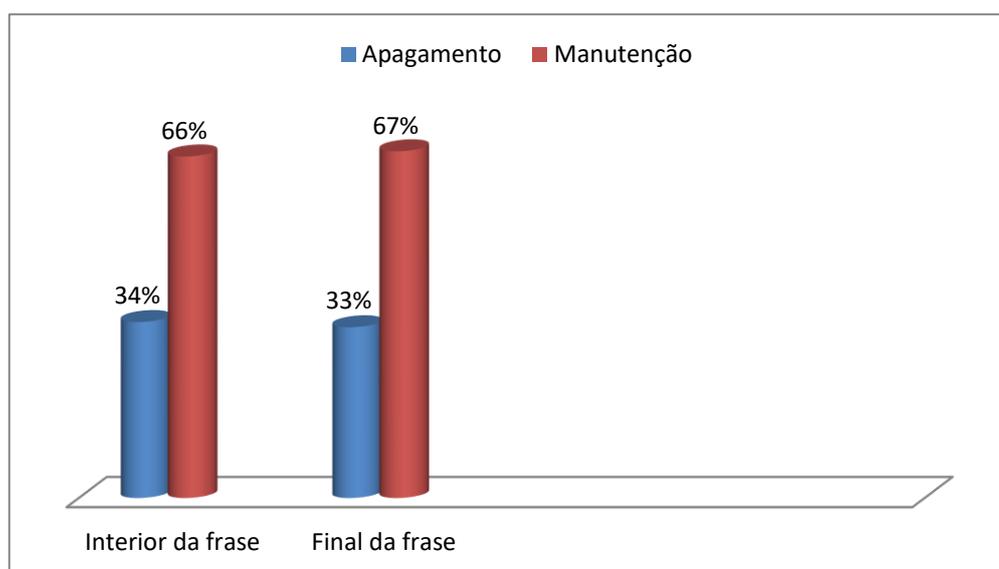
subsequente			
Vozeado	12/72	17%	.34
Desvozeado	24/96	25%	.62

Os resultados obtidos pelas autoras revelam que os sons desvozeados após o r em final de palavra são condicionadores para o apagamento. Ressalta-se que /R/ em posição de coda no final de palavra também é um som desvozeado e mais, é implosivo, o que dificulta sua realização diante de outro som desvozeado, como por exemplo, nas pronúncias “cantar rindo” ou como em “cantar pulando”, para que haja a articulação do som final do primeiro vocábulo e também do som inicial do segundo vocábulo é necessário uma pausa, o que é diferente das pronúncias “cantar dançando” ou “cantar bebendo” em que som final do primeiro vocábulo é surdo e o som inicial do vocábulo subsequente é sonoro.

4.3.5 A posição do vocábulo da frase

A última variável analisada foi a do apagamento R em posição de coda no final de palavras considerando a posição do vocábulo na frase.

Gráfico 7: Apagamento do R final considerando a posição do vocábulo na frase



O gráfico aponta um equilíbrio entre as variantes, o que significa que o apagamento do R em posição de coda não é influenciado pela localização do vocábulo no contexto.

Tabela 9: Apagamento do R final considerando a posição do vocábulo na frase

Posição do vocábulo	Ocorrências
Interior da frase	77/228 = 34%
Final da frase	13/43 = 33%
Total	90/271 = 33%

Além das variáveis analisadas nesta pesquisa, é importante destacar que o grau de familiaridade que o aluno tem com a palavra influencia diretamente na escrita dela, por exemplo, nos textos dos alunos, notou-se que palavras que são usadas na escritas cotidianamente dificilmente têm o R final apagado, tal constatação foi vista nos termos “flor” e “mulher”, termos que se repetiram nos textos, ao passo que a palavra “trouzer”, mais usada na fala, teve o pagamento do R final quase que na maioria dos textos.

Costa (2010) ao analisar o grau de familiaridade do aluno com a palavra aponta uma diferença significativa entre o apagamento e a manutenção do R final na palavra com um aumento considerável de cancelamento do R nas palavras que foram consideradas menos frequentes na escrita escolar do aluno do Ensino Fundamental.

Foram quase 100% de apagamento nas palavras com menos familiaridade contra 60% de apagamento nas palavras com mais familiaridade na 2ª série; 50% de apagamento nas palavras com menos familiaridade e 20% de apagamento nas palavras com mais familiaridade na 3ª série e, por fim, mais de 40% de apagamento nos vocábulos com menos familiaridade e cerca de apenas 10% de apagamento nas palavras com mais familiaridade na 4ª série. Esses percentuais indicam que quanto menor o grau de familiaridade com a palavra, maior é a possibilidade de cancelamento do R no final do vocábulo.

4.3.6 Comparação com dados de pesquisas que investigaram o fenômeno na modalidade oral

Ao considerar que esta pesquisa considera a interferência da fala sobre escrita e que, por isso, os alunos tendem a apagar o R em final de palavra, faz-se necessário realizar uma breve comparação entre os resultados obtidos aqui

com os resultados de pesquisas que investigaram o fenômeno na modalidade oral.

Todos os resultados acima mostrados vão de encontro aos resultados de pesquisas que estudam o apagamento do rótico na modalidade oral, pois nesta última modalidade, as pesquisas revelam que o apagamento é muito mais recorrente que a manutenção, o que se justifica pelo fato de a escrita ser mais conservadora. Segundo Callou, Serra e Cunha (2015), os índices de apagamento nas capitais nordestinas já são muito elevados e o apagamento já é quase categórico.

No trabalho de 1998, Callou, Moraes e Leite trataram do processo de enfraquecimento do fonema /r/ em posição de coda, em final de palavra, no dialeto da capital do Rio de Janeiro em que são comparados três conjuntos de dados, com o objetivo de apresentar uma análise da mudança em tempo aparente e em tempo real. Ao final mostram que o apagamento do /r/ final segue o padrão graduação etária e “tem sido considerado um caso de mudança de baixo para cima que, ao que tudo indica, já atingiu seu limite, e é hoje uma variação estável, sem marca de classe social” (CALLOU, MORAES e LEITE, 1998, p.13).

Ao estudarem ocorrências do /r/ em cinco capitais brasileira – Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife/Projeto NURC – em posição pós-vocálica no interior e no final da palavra, Callou et. al (1996) mostram, em resultados gerais, que o índice de apagamento é maior na posição final de palavra do que em posição interna.

Monaretto (1997) analisando dados da região do Sul também observou que o apagamento em posição final é mais frequente que em posição medial, o que corrobora com os resultados encontrados por Callou et.al.

É fato que ainda são poucos os estudos voltados para o apagamento do R em posição de coda no final de palavra na modalidade escrita, mas essas poucas pesquisas revelam resultados significativos que podem ajudar o professor a compreender o porquê dos alunos chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental e também ao Ensino Médio com deficiências na escrita.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste último capítulo será apresentado um produto educacional conforme a resolução Nº 003/2020 de 02 de junho de 2020 que define as normas sobre a elaboração do trabalho de conclusão de curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras-Profletras. Assim, foi pensado e elaborado um material didático que tem como objetivo propor atividades que auxiliem no correto uso do R em final de palavras. Além disso, acredita-se que esse material trará contribuições para a prática profissional de professores da educação básica.

Inicialmente foram construídas atividades que pudessem ser aplicadas em sala de aula pelos professores. Contudo, ao final das construções, percebeu-se que elas não seriam suficientes para o aluno aprender a fazer o uso correto do R em final de palavras, pois, notou-se que tais atividades não fariam com que o aluno não errasse no momento de sua realização.

Então, na tentativa de fazer com os alunos errem menos no momento da realização das atividades, foram elaboradas algumas estratégias que serão introdutórias ao conteúdo trabalhado que, no caso, é o uso (ou não) do R em final de palavra, para que possam auxiliar na aprendizagem do aluno quanto à assimilação desse conteúdo. Assim, foi construído um quadro que contempla estratégias que poderão ser ensinadas pelo professor quando abordar o tema em sala.

Além dessas estratégias, foi elaborado um pequeno teste de percepção para ser aplicado aos alunos com o objetivo de fazer com que o professor faça uma breve análise sobre o conhecimento dos discentes acerca do uso (ou não) do R em final de palavras. Nesse teste, as questões foram pensadas de maneira que cada estratégia possa explicar o uso (ou não) do R dentro desse contexto da questão.

Portanto, a proposta pedagógica será dividida em duas partes: a primeira terá a aplicação do teste percepção e, em seguida, a apresentação do quadro de estratégias que deverão ser ensinadas pelo professor para que o aluno aprenda quando e como usar o R em posição de coda no final da palavra. Assim, durante a apresentação das estratégias, o professor poderá já

fazer a análise do teste junto com a turma, possibilitando que o aluno identifique os erros relacionados ao uso (ou não) do R no final de palavras.

A segunda parte da proposta será um conjunto de fichas com atividades interativas que tem como objetivo verificar se a aprendizagem ocorreu (ou não) após a aplicação do teste de percepção e apresentação das estratégias, ou seja, será um instrumento de avaliação do conteúdo trabalhado. Haverá ainda, no final deste capítulo, um tutorial explicando o passo-a-passo para a construção das planilhas, manuseio do site e a forma de como as atividades podem ser construídas pelos professores e resolvidas pelos alunos.

5.1 TESTE DE PERCEPÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DO USO DO R EM FINAL DE PALAVRA.

O teste de percepção apresentado abaixo, foi elaborado com o objetivo de fazer com que o professor tenha um instrumento que possa mostrar como as estratégias funcionam, ou seja, após a aplicação desse teste, o professor poderá fazer a explicação das estratégias e, simultaneamente, solicitar aos alunos que verifiquem os possíveis erros de escrita relacionados ao uso do rótico no final de palavras.

Quadro 07 – Teste de Percepção

Nº	Leia as frases abaixo e marque com X caso elas estejam “corretas” ou “incorretas” quanto ao uso do R (ou não) no final das palavras.	Correta	Incorreta
01	Caminhar faz bem à saúde.		
02	Ana e Pedro saem juntos para corre.		
03	Vou partir amanhã.		
04	Ana planeja estudar inglês.		
05	Ele escreve bem.		
06	Ela amar você.		
07	O amo supera tudo.		
08	O açuca está vencido.		
09	A bruxa usou o elixir para enfeitiçar a todos.		
10	Te amor!!		

As estratégias apresentadas no quadro a seguir foram pensadas e construídas com o intuito de fazer com que os alunos utilizem as formas corretas de ortografia e, assim, tentar resolver ou, pelo menos, reduzir os problemas de uso incorreto do R em final de palavras.

Fazer uso de estratégias para ensinar conteúdos de Língua Portuguesa contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos, pois facilita a assimilação e memorização das regras de uso do que está sendo ensinado. Aliadas às práticas de leitura, as estratégias poderão resolver muitos problemas de ortografia que são encontrados na escrita escolar.

Quadro 08 – Estratégias para uso (ou não) do R em final de palavra

Formas	Estratégias	Exemplos	Observações
VERBOS	Verbos na forma infinitiva sempre deverão manter o R final.	<u>Caminhar</u> faz bem à saúde. Ana e Pedro saem juntos para <u>correr</u> . <u>Fugir</u> não resolverá o problema.	Além da forma infinitiva, é importante que o professor faça com que os alunos atentem para a tonicidade da palavra, pois todos os verbos na forma infinitiva serão palavras oxítonas terminadas R.
	Nas locuções verbais, sempre o verbo principal se apresentará na forma infinitiva, por isso ele deverá manter o R final.	<u>Vou</u> <u>partir</u> amanhã. Ana <u>planeja</u> <u>estudar</u> inglês.	
	Quando conjugados, os verbos não deverão ser grafados com R no final.	<u>Ele escreve</u> bem. <u>Ela ama</u> você.	
NOMES	Com os nomes, serão grafados com R no final as palavras paroxítonas.	<u>Zíper</u> , <u>revólver</u> , <u>açúcar</u> , <u>caráter</u> , <u>cadáver</u> , <u>mártir</u> .	Existem palavras paroxítonas com outras terminações, mas elas não têm relação com R no final. É o caso de lápis, bônus, tórax etc.

	<p>Nas palavras substantivas oxítonas que, na fala, apresentam apagamento do R final, os alunos deverão aprender que todas terminadas em “a”, “e” e “o” deverão ser acentuadas. As demais são grafadas com r no final. As terminadas em “i” e “u” não deverão ser acentuadas e são poucas terminadas com o R no final.</p>	<p><u>Elixir</u>, <u>professor</u>, <u>celular</u>, <u>mulher</u></p>	<p>Existem palavras substantivas oxítonas com outras terminações, mas elas não têm relação com o R final. É o caso de legal, capaz, saci, abacaxi, urubu, ninguém etc.</p>
--	--	---	--

Além dessas estratégias, é fundamental que o professor explique as diferenças entre fala e escrita, pois as dificuldades referentes ao apagamento do R no final de palavras são decorrentes de sua existência na fala, a qual é perceptível em muitas regiões do país. Assim, o professor deverá explicar ao aluno que palavras como “professor” e “avô” apresentam o mesmo som final, mas com escritas diferentes porque existem regras que regulamentam o sistema de escrita, ou porque, etimologicamente, a escrita da palavra acontece de tal forma, devendo ser mantida.

É importante também que o docente incentive práticas de leitura para que o aluno tenha o maior contato possível com as palavras e, assim, aprenda as formas corretas de ortografia. Essas práticas são fundamentais porque contribuem para a familiarização dos alunos com os vocábulos e, conseqüentemente, para o aprendizado de sua escrita.

Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p.79) destacam como estratégias que:

Mais interessante é ensinar ler e escrever, explicando o que é a escrita, contando sua história, mostrando os tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é ortografia e como funciona, esclarecendo que também podemos escrever alfabeticamente sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que essa escrita passe para a forma ortográfica. É uma boa estratégia ir direto ao assunto e ensinar logo o alfabeto, o nome das letras, como elas são desenhadas dentro de um gabarito, como revelam os sons da fala, como se combinam nas palavras e se distanciam da fala, como se pode escrever observando a fala e como se pode escrever indo direto para as formas ortográficas, guiando-se apenas pelo significado e pelo conhecimento da grafia.

Ainda de acordo com os autores, é importante que o professor promova atividades com os dois tipos de escrita, a fonética e a ortográfica, para analisar com os alunos uma coisa e outra. Para eles, os alunos que vão aprendendo a

escrever, sabendo dessas coisas, aceitarão com muito mais facilidade a explicação, segundo a qual se tem que escrever de certo modo e não de outro.

Os autores asseveram ainda que os alunos que não recebem esse tipo explicação não entendem direito porque não podem escrever da maneira que falam e, provavelmente, ficarão o resto da vida tentando adivinhar as letras nas palavras, para acertar a ortografia.

Assim, atividades que contemplam as diferentes possibilidades de escrita são fundamentais para que o aluno compreenda as diferenças entre fala escrita, a função de cada uma delas e porque a escrita ortográfica deve ser aprendida.

5.2 ATIVIDADES INTERATIVAS

Considerando a turma, a idade e as dificuldades dos alunos, foram pensadas atividades que pudessem, além de ajudar na ortografia, fazer com que o aprendizado seja agradável, divertido e significativo. Além disso, foi pensado também na construção de um material didático simples para que outros professores possam aplicá-lo em sala, pois atividades muitas complexas, que exigem muito tempo são difíceis de serem executadas devido o tempo de aula por turma e o tempo do professor para a organizar e realizar tais atividades em cada turma que possui.

O material didático que será disponibilizado a seguir se refere a um conjunto de fichas com atividades interativas que é um recurso já utilizado pelos professores das séries iniciais. Contudo, muitas dessas (quase todas) são impressas de forma pronta da internet. Aqui neste trabalho, essas fichas são construídas pelo próprio professor de forma sistematizada com o uso de tecnologias que permitem organizá-las conforme os interesses pretendidos e serem compartilhadas de forma online com os alunos possibilitando uma aula mais dinâmica e interessante. Ademais, elas são fáceis de produzir e podem ser personalizadas de acordo com o objetivo desejado.

Ao final de cada ficha, haverá um link para que seja possível o acesso online. Basta que o link seja copiado e depois colado na barra de pesquisa do navegador do computador, celular, tablete etc. Esse link também pode ser compartilhado por email ou whatsapp.

É sabido que com o grande número de recursos tecnológicos disponíveis, os métodos tradicionais já não são suficientes para manter a atenção dos alunos durante as aulas. Por isso, tem sido cada vez mais difícil para o professor propor aulas que despertem o interesse dos alunos, pois as escolas públicas dispõem de poucos recursos que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é necessário criar formas de estimular o interesse dos estudantes em aprender.

Além de manter o interesse dos alunos durante as aulas, as atividades interativas ainda melhoram o relacionamento entre estudantes e professores, pois como o próprio nome sugere, elas permitem maior interação entre os envolvidos no processo porque incentivam a participação de todos.

As atividades interativas se referem ao uso de recursos tecnológicos que permitem uma maior participação dos alunos na sala de aula. Assim, o manuseio de tablets, computadores e outros recursos podem ser adotados para otimizar o aprendizado dos alunos. Contudo, as atividades interativas não se resumem somente ao uso da tecnologia nas salas de aula, mas todas as formas de atividades que possuem recursos que possibilitem a participação e interação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, é importante e necessário criar atividades novas com recursos diferenciados para favorecer um ambiente interessante e propício a um melhor aprendizado. Desse modo, espera-se que o uso das fichas interativas com atividades referentes ao uso do R em final de palavras possibilite um aprendizado dinâmico e significativo para os alunos.

5.3 FICHAS INTERATIVAS

As fichas interativas, conhecidas também como planilhas interativas, são construídas, geralmente, em folhas avulsas e tomam forma de cartões quando feitas manualmente (cortadas e coladas em papel resistente) pelo professor, o que favorece um melhor uso pelos alunos, além da possibilidade de se trabalhar algumas vezes com o mesmo cartão.

No caso das fichas apresentadas aqui, elas serão construídas de forma online em um site específico que foi compartilhado entre os professores da rede de ensino. Nesse site é possível construir as planilhas de atividades de acordo com os objetivos e conteúdos trabalhados, em seguida, gera-se um link

para que a ficha seja compartilhada de forma online tanto com alunos como com outros professores.

A ideia de usar as fichas interativas como produto neste trabalho surgiu a partir da utilização dessas fichas no período de ensino remoto, no qual a necessidade do uso de recursos tecnológicos se tornou indispensável. Essa ideia foi muito compartilhada e bem aceita entre os professores da rede municipal de ensino de Ananindeua porque, além de possibilitar a criação de atividade online, ela possibilita a resolução de tais atividades também de forma online pelo computador ou telefone celular.

No caso do ensino remoto as fichas são construídas e compartilhadas com os alunos de forma online por meio de links nas redes sociais. Para os alunos que não têm acesso à internet o material é impresso pela escola e disponibilizado para os discentes.

Na modalidade presencial essas fichas podem ser compartilhadas com os alunos de maneira impressa. Contudo, hoje há possibilidades de trabalhar com essas planilhas de forma online dentro da própria sala de aula de forma presencial, visto que a maioria das escolas dispõe de internet e os alunos de telefone celular. Além disso, existem várias formas de o professor compartilhar internet do próprio telefone móvel com os alunos caso seja necessário.

Para a resolução das atividades aqui propostas, destacam-se algumas sugestões para os professores ajudarem os alunos. A primeira delas é que eles atentem para a pronúncia das palavras, verificando as sílabas de mais e menos intensidade para que assim possam ter certeza do uso do R no fim da palavra. A segunda trata da importância de analisar o contexto onde o termo está inserido para que seja feito o uso da palavra correta. É necessário também que os alunos tenham conhecimento das regras de acentuação, pois é muito comum eles usarem acento no final de palavras em vez do R.

É importante salientar que nas atividades foram inseridas palavras com erros ortográficos conforme as encontradas nas atividades diagnósticas realizadas em sala de aula com os alunos. Assim, foram utilizadas nas fichas as possibilidades de escrita usadas pelos discentes para que eles analisem e reflitam também sobre as diferenças existentes entre fala e escrita, haja vista que o apagamento do R em final de palavra acontece por ser uma prática comum da fala.

FICHA 1

Esta primeira ficha foi elaborada com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre as mudanças de sentido que podem ser causadas pelo uso incorreto do R em final de palavras. Desse modo, foi construída uma atividade em que eles deverão analisar as diferentes formas de escrita de um determinado termo (com e sem o R final). Em seguida, deverão selecionar e escrever o termo correto de acordo com o contexto.

Figura 09 – Ficha 1



#Complete as lacunas com as palavras corretamente.

- a) Calor/calor
No verão, os pés ficam cheios de por conta do .
- b) Colar/cola
O joalheiro usou para consertar o .
- c) Projetor/projeto
Os candidatos do concurso poderão usar o de imagem para apresentarem o .
- d) Cantor/canto
O estilo de do Michel Teló é o sertanejo raiz.
- e) Motor/moto
O ronco do é o que faz a ser diferente.
- f) Amor/amo
O está no ar, por isso a vida.
- g) Viajar/viajar
Minha família sempre. Neste ano, vamos para o México.
- h) Casar/casa
Ana e João vão e morar na dos avós.
- i) Serrar/serra
O madeireiro vai as árvores da floresta com a elétrica.

Link: <https://www.liveworksheets.com/3-nk697078pa>

FICHA 2

Nesta ficha, os alunos deverão completar as lacunas das frases. Para isso, eles deverão analisar a imagem e o contexto onde o termo deverá ser inserido para conseguirem identificar a palavra sugerida pela frase.

Figura 10 – Ficha 2



Complete as frases usando as palavras sugeridas pelas imagens e pelo contexto das frases.

	Aninha gosta de <input type="text"/> livros infantis.
	O <input type="text"/> de Matemática explica tudo muito bem.
	Pedro ganhará um <input type="text"/> de presente.
	Não quero <input type="text"/> para a prova de Português.
	Laura gosta de <input type="text"/> na piscina.
	Vou <input type="text"/> a postagem de Maria no facebook.
	Não podemos <input type="text"/> da tristeza dos outros.
	Maria e João vão <input type="text"/> .
	Vovô gosta de <input type="text"/> na floresta.

Link: <https://www.liveworksheets.com/3-ty697092nt>

FICHA 3

Nesta atividade, os alunos deverão reescrever os verbos do texto 1 que estão no modo imperativo, colocando-os na forma infinitiva no texto 2. Assim, os alunos deverão perceber a presença do R no final dos verbos infinitivos.

Figura 11 – Ficha 3



Preencha o texto 2 colocando os verbos destacados no texto 1 na forma infinitiva.

EXEMPLO	
<p>INSTRUÇÕES</p> <p>Creme (texto 1)</p> <p><u>Bata</u> no liquidificador o leite, o leite condensado, as gemas, o chocolate em pó e o amido de milho. <u>Leve</u> ao fogo juntamente com a manteiga. <u>Mexa</u> até engrossar. <u>Retire</u> do fogo. <u>Junte</u> a baunilha e o creme de leite. <u>Coloque</u> um pedaço de filme plástico sobre a superfície do creme para não criar película enquanto esfria.</p> <p>Creme (texto 2)</p> <p><u>Bater</u> no liquidificador o leite, o leite condensado, as gemas, o chocolate em pó e o amido de milho. Levar ao fogo juntamente com a manteiga. <u>Mexer</u> até engrossar. <u>Retirar</u> do fogo. <u>Juntar</u> a baunilha e o creme de leite. <u>Colocar</u> um pedaço de filme plástico sobre a superfície do creme para não criar película enquanto esfria.</p>	
RESOLUÇÃO	
<p>INSTRUÇÕES</p> <p>Montagem do bolo (texto 1)</p> <p><u>Corte</u> a massa do bolo ao meio, e <u>reque</u> com a calda. <u>Espalhe</u> uma camada farta de creme e metade do crocante. <u>Coloque</u> a outra massa do bolo com a parte do corte virada para cima. <u>Reque</u> com a calda, <u>espalhe</u> o creme por todo o bolo e <u>salpique</u> o restante do crocante por cima. <u>Leve</u> à geladeira. <u>Sirva</u> bem gelado. Dica: de preferência, <u>prepare</u> esse bolo de véspera, pois fica mais gostoso.</p> <p>Montagem do bolo (texto 2)</p> <p><input type="text"/> a massa do bolo ao meio, e <input type="text"/> com a calda. <input type="text"/> uma camada farta de creme e metade do crocante. <input type="text"/> a outra massa do bolo com a parte do corte virada para cima. <input type="text"/> com a calda, <input type="text"/> o creme por todo o bolo e <input type="text"/> o restante do crocante por cima. <input type="text"/> à geladeira. <input type="text"/> bem gelado. Dica: de preferência, <input type="text"/> esse bolo de véspera, pois fica mais gostoso.</p>	

Link: <https://www.liveworksheets.com/3-sd444560rc>

FICHA 4

Nesta ficha, os alunos deverão distribuir os termos destacados no texto (seguindo a sequência das palavras em destaque) de acordo com a grafia correta ou não desses termos na tabela de baixo. Para isso, eles deverão levar em consideração o contexto onde está inserido o termo em destaque e as regras de uso do R no final dos verbos infinitivos. O objetivo é, além de verificar se eles aprenderam fazer o correto uso do R no final de palavras, fazer com eles compreendam a escrita errada pode gerar mudança de sentidos nas palavras e no contexto onde ela está inserida.

Figura 12 – Ficha 4



Distribua os termos destacados no texto conforme a grafia correta (ou não) na coluna de baixo. Leve em consideração o contexto onde o termo está inserido e as regras de uso do R em final de palavras discutidas em sala.

Ela é super	
<p>Conheça as incríveis habilidades da onça-pintada e saiba mais sobre esse felino. Capaz de se disfarçar na matar, andar com leveza, escalá árvores altas e atravessar rios, a onça parece tê os poderes de invisibilidade de um guerreiro ninja. Ela usar todas essas habilidades para caçar e se protegê. Costumar ser mais ativo quando o sol se põe e pode caçar à noite, pois enxerga bem no escuro e tem audição e olfato aguçados. Como tem pernas curtas, ela não correr. Se esconder, segue a presa sem ser percebida e ataca saltando de um galho ou do meio da mata de repente, com uma mordida mais forte do que a de felinos maiores. <small>"Revista Recreio", São Paulo: Abril, n.487, p. 20, 9 de jul. 2009. (Fragmento).</small></p>	
Correto	Incorreto
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

Link: <https://www.liveworksheets.com/3-ia444611bb>

FICHA 5

A atividade proposta nesta ficha foi realizada para a coleta de dados deste trabalho, mas com algumas diferenças. Para a coleta de dados, os alunos escolheram, de forma aleatória, alguns verbos e, em seguida, preencheram as lacunas. A escolha partiu exclusivamente dos alunos, eles escolheram o que, para eles, se encaixava no contexto. Essa atividade foi a que os alunos mais apagaram o R em final de palavras em relação as demais na coleta de dados. Por isso, o interesse em repeti-la nesta proposta didática.

A proposta para essa ficha é fazer com os alunos escutem a música e, em seguida, preencham as lacunas de acordo com os verbos da música. Assim, será possível verificar se os alunos compreenderam as regras de uso do R em final de palavras, pois somente ouvindo não é possível identificar a presença do R no final. Logo, os alunos deverão escrever os verbos de acordo com o que eles jugarem correto.

Figura 13 – Ficha 5



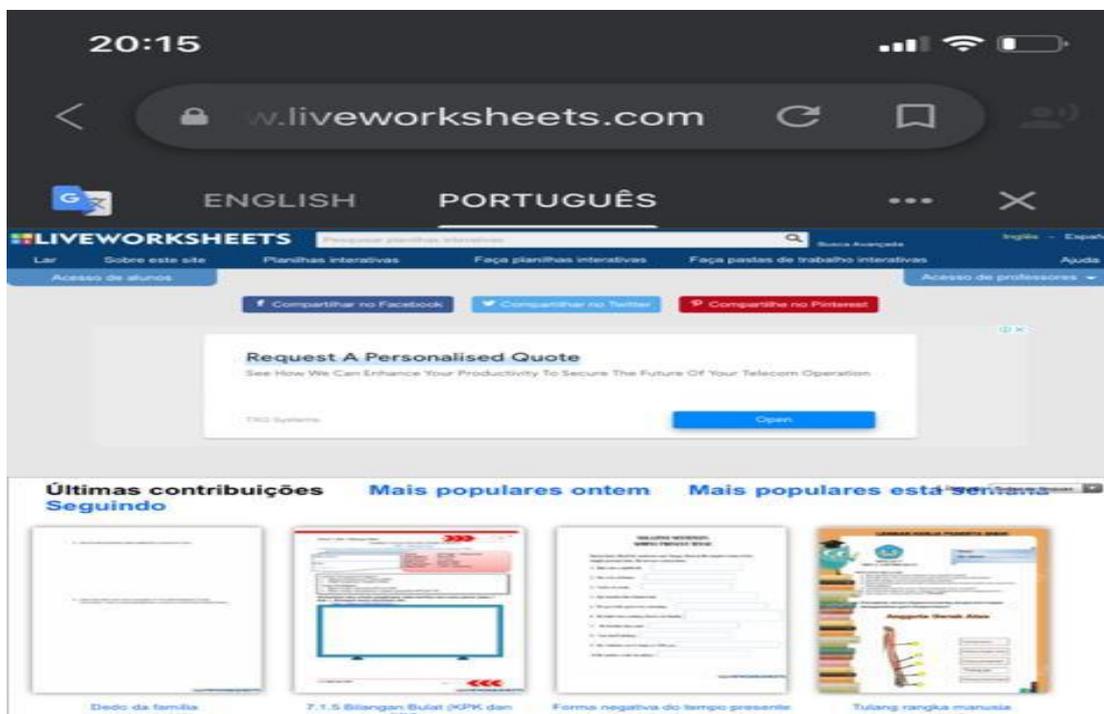
Ouça a música com atenção e complete-a com as palavras que faltam.

<p>Todos Os Verbos</p> <p>Zélia Duncan</p> <p><input type="text"/> é útil</p> <p><input type="text"/> é chato</p> <p><input type="text"/> é triste</p> <p><input type="text"/> é rápido</p> <p>Não <input type="text"/> é fácil</p> <p><input type="text"/> é tátil</p> <p><input type="text"/> é móvel</p> <p><input type="text"/> é mágico</p> <p><input type="text"/> é tático</p> <p><input type="text"/> é árduo</p> <p><input type="text"/> é sábio</p> <p><input type="text"/> é ótimo</p> <p><input type="text"/> é profundo</p>	<p>E nele sempre cabem de vez</p> <p>Todos os verbos do mundo</p> <p>E nele sempre cabem de vez</p> <p><input type="text"/> é quente</p> <p><input type="text"/> é chama</p> <p><input type="text"/> é ser humano</p> <p><input type="text"/> também</p> <p><input type="text"/> é dar partida</p> <p><input type="text"/> é ser alguém</p> <p>Saudade é despedida</p> <p><input type="text"/> um dia vem</p> <p>Mas <input type="text"/> é profundo</p> <p>E nele sempre cabem de vez</p> <p>Todos os verbos do mundo</p> <p>E nele sempre cabem de vez</p>
---	--

5.3 Tutorial para a produção das fichas interativas.

Passo 1: Entrar com link: <https://www.liveworksheets.com/> na barra de pesquisa do navegador. Em seguida, clicar na seta que fica ao lado do “acesso dos professores” e clicar em “registro” para fazer um rápido cadastro.

Figura 13 – Passo 1

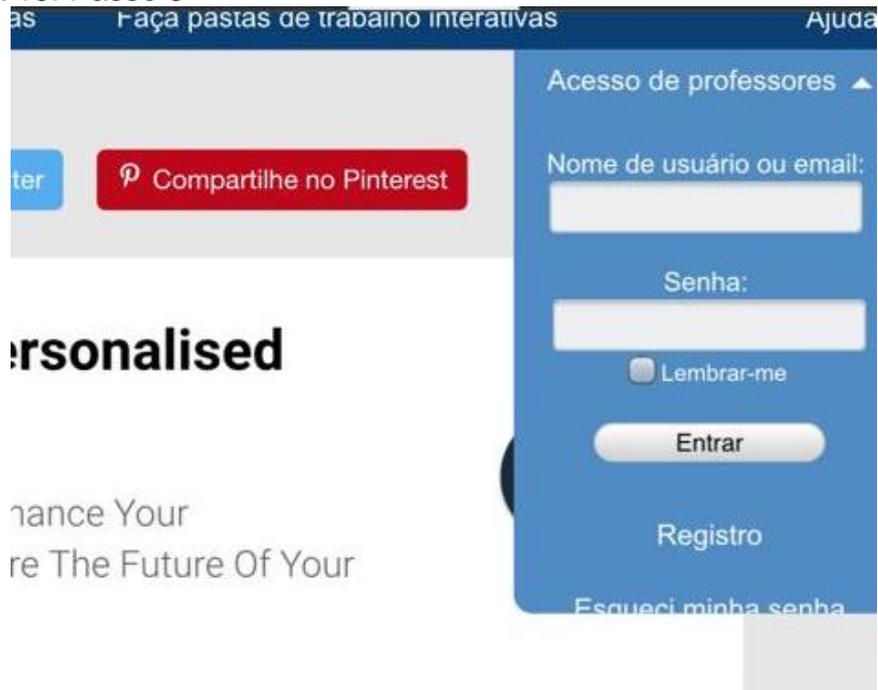


Passo 2: Preencha o formulário e clique em “cadastrar”.

Figura 14: Passo 2

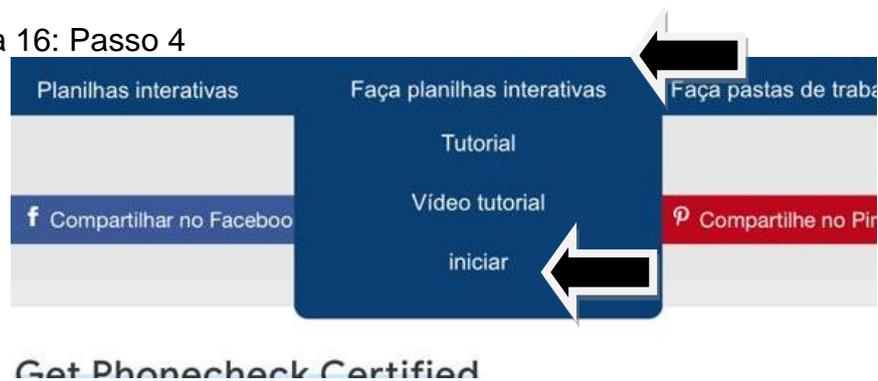
Passo 3: Entre com o usuário e senha cadastrados

Figura 15: Passo 3



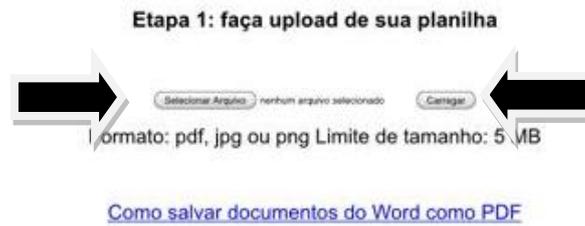
Passo 4: Antes de iniciar a planilha no site, faça a construção dela no computador em word. Em seguida, salve em pdf. Não digite as respostas, deixe-as para fazer no site. No site, clique em “faça planilhas interativas” e depois em “iniciar”.

Figura 16: Passo 4



Passo 5: Selecione o arquivo e depois carregue-o.

Figura 17: Passo 5



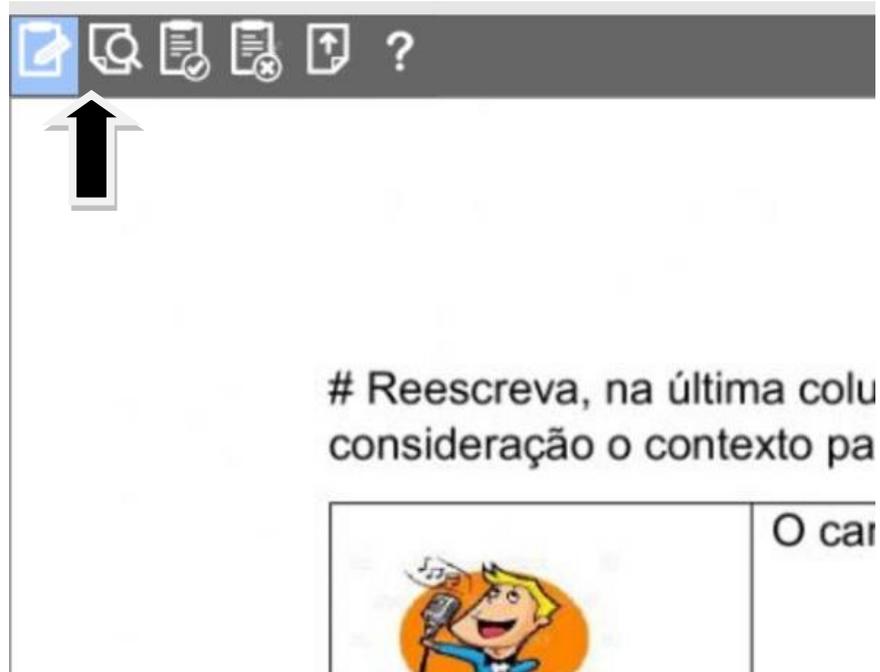
Passo 6: Abra caixas de texto e escreva as respostas.

Figura 14: Passo 6

# Reescreva, na última coluna, as frases usando a palavra correta. Leve em consideração o contexto para identificar o termo que deve ser usado.		
	O cantor/canto/cantô é bonito.	O cantor é bonitô
	O cantor/canto/cantô do pássaro é suave.	O canto do pássaro é suave
	Totô está com calor/calor/calô.	Totô está com calor
	Ana está com calor/calor/calô no pé.	Ana está com calo no pé.
	O material	

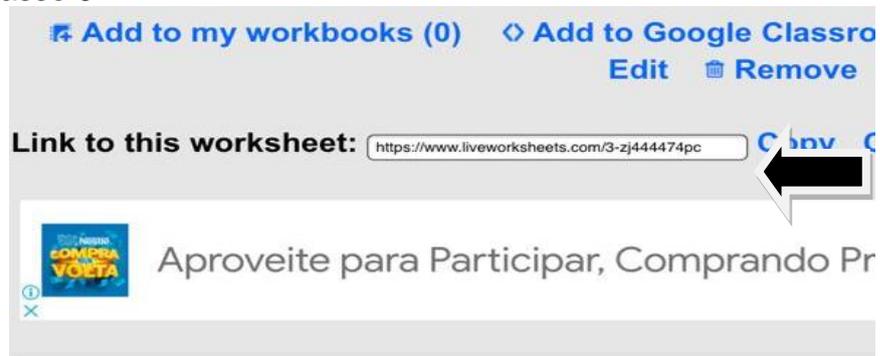
Passo 7: Salve a planilha.

Figura 19: Passo 7



Passo 8: Copie o link e cole onde deseja compartilhar.

Figura 20: Passo 8



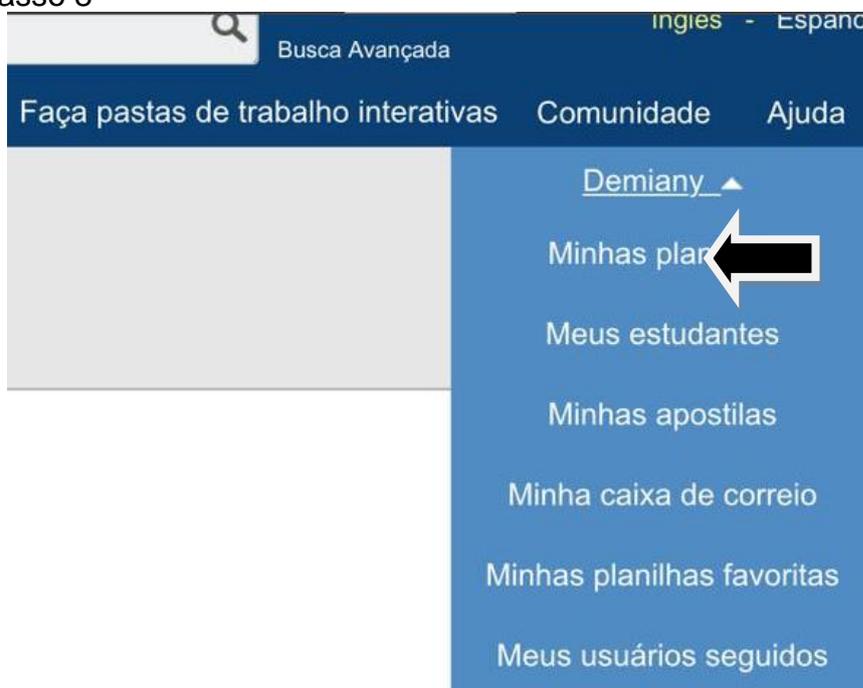
Reescreva, na última coluna, as frases usando a
consideração o contexto para identificar o termo qu

	O cantor/canto/cantô é boniti
---	-------------------------------

Depois de compartilhada, o aluno deverá resolver e clicar em “terminar”. Em seguida mandar por email ao professor ou printar a tela e enviar pelo whatsapp para que seja mais prático.

Todas as planilhas ficarão salvas em “minha planilha” e poderão ser editadas e excluídas a qualquer momento pelo professor.

Figura 20: Passo 8



A prática ajudará o docente a desenvolver as habilidades necessárias para manuseio do site.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que esta pesquisa investiga o processo de apagamento do R em posição de coda silábica em final de palavras na escrita escolar e, conseqüentemente, os fatores responsáveis pela ocorrência do processo em questão, pode-se concluir, primeiramente, que a não manutenção do R em final de palavra acontece pela falta de conhecimento das regras de escrita aliada ao fato desse fenômeno também ocorrer, comumente, na fala.

Vale ressaltar que a oralidade não foi objeto de estudo para esta pesquisa, porém, entende-se que esse fator interfere diretamente para a ocorrência do fenômeno em estudo uma vez que os alunos fazem correspondências entre som e letra, principalmente, nas séries iniciais da educação básica. Assim, acredita-se que a principal explicação para o apagamento do R em final de palavra é o fato de não haver um som corresponde na fala como em “mulhe” (mulher), por exemplo.

Assim, considerando que os alunos fazem correspondências entre som e letra, pode-se concluir também que os índices de apagamento do R em final de palavra reduzem com o aumento do nível de escolaridade – como mostram os trabalhos de Costa (2010), Torres e Oliveira (2015) e Silva e Dias (2020) – porque com o passar do tempo eles passam a refletir sobre as diferenças entre fala e escrita, além de aprenderem sobre as convenções ortográficas.

Quanto aos fatores aqui estudados, pode-se observar que alguns favorecem mais ao apagamento que outros, por exemplo, a extensão do vocábulo que mostrou que quanto maior o vocábulo, maior é o índice de apagamento. Diferente do fator sexo, que não mostrou diferença significativa entre meninos e meninas, sendo o sexo masculino vencedor no pagamento do R e final de palavra com pouca porcentagem de diferença.

Outro fator que contribui significativamente para a não manutenção do R em final de palavra é a classe gramatical do vocábulo, pois os resultados mostram uma grande diferença nos índices de apagamento entre verbos e nomes, o que fortalece a ideia de que a fala interfere na escrita dos alunos, pois estudos apontam que a queda do fonema é mais frequente em verbos do que em não verbos.

No que se refere aos contextos fonológicos seguinte e que antecedem o rótico, onde houve mais apagamento foi diante da vogal central e quando o R final é seguido de uma fricativa alveolar desvozeada, a explicação para este último é o encontro de duas fricativas o que possibilita dificuldade na articulação dos sons no momento da fala, possibilitando o apagamento nessa modalidade e, conseqüentemente, na modalidade escrita também.

A análise dos fatores aqui estudados possibilitou constatar também que as palavras que apresentam mais possibilidades de escrita são as que os alunos erram mais, pois os eles ficam em dúvida diante de palavras que eles sabem que podem ser escritas de diferentes formas, com ou sem R, ou até mesmo com acento, como em “estar”, “esta” e “está”, o que difere, por exemplo, de palavras como “celular”, “professor”, “mulher” que têm uma única possibilidade. Daí o porquê também de o apagamento ocorrer mais em verbos, haja vista que esses apresentam mais possibilidades de escrita do que os nomes.

Diante da complicada relação entre fala e escrita comumente existente no processo de aquisição desta última, cabe ao professor levar aluno a perceber as diferenças existentes entre essas modalidades mostrando as características e finalidades de cada uma. Além disso, é importante também o uso de atividades que evidenciem essa dualidade, bem como estratégias que levem o aluno a refletir sobre o uso da língua (falada e escrita) nos diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. OLIVEIRA, M.A. **Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita**. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.6, nº5, 1997, p.127-158.

BESSA, R. J, DAYANE, O.M. LIDIANE, D. B. **Um estudo sobre a influência da oralidade na aquisição da escrita de alunos do Ensino Fundamental de nove anos**. Ideação. V. 14 - nº 2 - p. 199-214. 2º sem. 2012. Foz do Iguaçu.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais**. Brasília: MEC, (2017).

CAGLIARE, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Fapesp, 1999.

CALLOU, D.; SERRA, C. & CUNHA, C. **Mudança em curso no português brasileiro: o apagamento do R no dialeto nordestino**. In: HORA, D.& BATTISTI, E. (Org.) *Revista da Abralín*. V. 14, n. 1, 2015.

CALLOU, Dinah. **Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1979, Tese (doutorado em Lingüística) – UFRJ.

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

CALLOU, D. et al. **Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil**. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. Gramática do português falado. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 1996, vol. VI.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 15ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

COSTA, Geisa Borges. **O apagamento do /R/ final na escrita de estudantes Catuenses**. Disponível em <https://docplayer.com.br/53381403-O-apagamento-do-r-final-na-escrita-de-estudantes-catuenses.html>. Acesso em 15/08/2020 as 09:45 h.

FRANÇA, J. M. **Por uma prática da oralidade nas aulas de língua materna: escrita, letramento e gênero textual**. Linguasagem. V.1 5ª edição. 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao05/> Acesso em: 10/04/2020.

HOLMES, Janet. **Women, men and politeness**. New York: Longman, 1995.

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

MONARETTO, V. N. O. **A vibrante: representação e análise sociolinguística**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, UFRGS, 1992.

_____. **Um reestudo da vibrante: análise variacionista e fonológica**. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 1997.

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

_____. **A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre**. In: Bisol, L. & Brescancini, C. (Org.) *Fonologia e Variação: Recortes do Português Brasileiro*. ed. 1, v., Porto Alegre: EDIPUC-RS. 2002, p. 253-268.

_____. **Descrição da vibrante do português do sul do Brasil**. In: *Português do sul do Brasil: variação fonológica*. BISOL, L. e COLLISCHONN, G. (org.) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

NASCIMENTO, Tiana A.M; RODRIGUES, Deisiane; CUNHA, Claudia de Souza. **A vibrante em coda silábica nos Atlas Regionais do Brasil**. In: CUNHA, Claudia de Souza. (Org.). *Estudos geosociolingüísticos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

NOBRE, L. L. FÁVERO. T. O. **Influência da linguagem oral na escrita**. Porto Alegre, RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; 2011.

OLIVEIRA, Ingrid da Costa. **Os róticos em coda silábica externa: o interior da região sul no projeto alib**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador**. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1999.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, D. S. G. A Influência da Internet no Domínio da Escrita: Análises e Inferências. **Dissertação de Mestrado**. Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; 2001.

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

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

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WEINREICH, LABOV, HERZOG. **Empirical foundation for a theory of language change**. In: LEHMANN, N. MALKIEL, Y. *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas, 1968.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Atividade realizada no Profletras a partir de textos de alunos.

Aluno: 01

Série: 6º ano

A graça caprichosa

A via uma garça do pescoso longo o bico comprido ela so amosava a meio-dia a garça passeava majestosa pelo riacho na partirasa.

Um dia ela saiu au meio-dia para pasea no bosque quando ela voltou não tinha mais peixi no riacho eu cade os peixi daqui a garça desi vou espera más um pouquinho a garça espero, espero que não chegou nade so tinha petisco e argus pexinho pequenos a garça a chou um molusco ela teve que comer aquilo a garça disi eca quinojo mas tenho que come e ne tequi não tava tão ruim.

Análise Fonológica		
Processo	Escrita errada	Escrita correta
Epêntese		
Metátese	graça	garça
Semivocalização		
Hipossegmentação	quinojo	que nojo
Hipersegmentação	A via; a chou	Havia; achou
Harmonização vocálica		
Ditongação		
Monotongação	A; espero; pexinho	Ao; esperou; peixinho
Sonorização	Pescoso; almosava; pasea	Pescoço; almoçava; passear
Alçamento	Au; peixi	Ao; peixe
Rotacismo	argus	alguns
Desnasalação	argus	alguns
Apócope	comê	comer
Aférese	tava	estava

Aluno 02**Série: 6º ano****O menino e a sua vontade**

Um belo dia um menino ficou co uma vontade de pescar um peixe e saiu e foi pesca chegando lá jogou o seu anzol e ficou esperando os peixes virem come a minhoca ai não demorou 20 mi lá ta o peixe no anzol dele. Ele todo feliz EbAAA peguei um peixe então ele puxou o peixe commuita força AAAh conseguir pega o peixe.

Então ele saiu da beira do rio e foi fez um fogo e começou a assa a carne AAAh demorou um pouco maisjá tá pronto a carne agora aqui nesse rio tão lindo eu vou passa a minha vontade de pesca um peixe e a vontade de]come um. nossa tá tão cheiroso esse peixe também deve tá uma delicia HAMMM.

Agora então eu vou come esse peixe e matar Essa minha vontade então vou savoria esse peixe HAMM

Hoje tá sendo a melhor tarde também aqui nesse rio lindo comendo esse peixe não tem vida melhor do que essa.

Análise Fonológica		
Processo	Escrita errada	Escrita correta
Epêntese		
Metátese		
Semivocalização		
Hipossegmentação		
Hiperssegmentação		
Harmonização vocálica		
Ditongação		
Monotongação		
Sonorização		
Alçamento		
Rotacismo		
Desnasalação		
Apócope	pesca, come, pega, assa,passa	pescar, comer, pegar, assar,passar
Aférese	tá	está
síncope		

Aluno: 03

Série: 6º ano

A PESCA

Era um vez um menino que tava pescando em um lago é a i ele não pego nada ele foi de novo um pouco ele pego um peixe muito grande ele foi a i ele foi come ai ele gosto muito de um peixe gostoso ai ele foi pesca de novo a i ele pego um peixe pequeno a i ele não gosto porque ele ai janto com sua namorada dele ai o namoro dele desse o não preocupe por que Deus amar nos ele foi ele falo eu vou pega um peixe muito grande mas ele levo o peixe para sua casa ai mãe dele gostode um peixe asado ele viverao feliz para ce pre.

Análise Fonológica		
Processo	Escrita errada	Escrita correta
Epêntese		
Metátese		
Semivocalização		
Hipossegmentação		
Hiperssegmentação		
Harmonização vocálica		
Ditongação		
Monotongação	poco, pego, asa, come, levo, falo, gosto, janto, gosto	pouco, pegou, comeu, levou, falou, gostou, jantou,
Sonorização	Viveirao, ce pre	Viveram, sempre
Alçamento		
Rotacismo		
Desnasalação		
Apócope	um, asa, pega	uma, assou, pagar
Aférese	tava	estava
síncope	grade	grande

Aluno: 04
Série: 9º ano

AUTOBIOGRAFIA

Olá, eu me chamo xxx, tenho 15 anos, moro em castanhal pará, lotiamento são José. meu talento é tocar sax, jogar bola e ser um bom aluno da sala.

Meu passado foi muito bom, pois conseguir alcançar os meus objetivos. pois foram com muita luta, pois principalmente “tocar um instrumento”.

Minha família é muito legal minha mãe pai e irmão, tios e tias, primos etc. minha vida é muito agitada, de manhã escola, a tarde estudo música e a noite toco sax na igreja, que o nome é agnus dei. agnus dei é o nome da banda que eu toco, na vida todos nós temos lutas, desafios, eu ainda passo mas como sempre vou conseguir passar de cabeça erguida, e você!

Análise Fonológica		
Processo	Escrita errada	Escrita correta
Epêntese		
Metátese		
Semivocalização		
Hipossegmentação		
Hipersegmentação		
Harmonização vocálica		
Ditongação		
Monotongação		
Sonorização		
Alçamento	lotiamento	loteamento
Rotacismo		
Desnasalação		
Apócope	toca	Tocar
Aférese		

Aluno: 05

Série: 9º ano

AUTOBIOGRAFIA

No meu passado eu gostava de jogar bola mais meu pai me chamou pra trabalhar com ele e agora eu trabalho e também pagando um celular com dinheiro que pego do trabalho e também gastava muito de brincadeira no meio da rua com meus amigos mais ele se mudou de perto de casa agora fico brincando no meu celular.

A eu já enfrentei muitos desafios em casa como minha mãe mandava eu fazer as coisas de casa como arrumar a casa lavar a louça e também enfrentei a mãe da minha namorada perdi para ela porque namora com a filha dela.?

Análise Fonológica		
Processo	Escrita errada	Escrita correta
Epêntese		
Metátese		
Semivocalização		
Hiposegmentação	lagora; prami	e agora; para mim
Hipersegmentação		
Harmonização vocálica		
Ditongação		
Monotongação		
Sonorização	gastava	gostava
Alçamento		
Rotacismo		
Desnasalação	Bricar, mudaro	Brincar, mudaram
Apócope	Toca; célula; lava, namora	Tocar; celular; lavar; namorar
Aférese	to	estou

Apêndice 02 – Segunda atividade diagnóstica.

Aluno(a): _____
 Série/Ano: _____ Idade: _____ Sexo: _____
 Data: ____/____/____

Todos Os Verbos

Zélia Duncan

_____ é útil

_____ é chato

_____ é triste

_____ é rápido

Não _____ é fácil

_____ é tátil

_____ é móvel

_____ é mágico

_____ é tático

_____ é árduo

_____ é sábio

_____ é ótimo

_____ é profundo

E nele sempre cabem de vez

Todos os verbos do mundo

E nele sempre cabem de vez

_____ é quente

_____ é chama

_____ é ser humano

_____ também

_____ é dar partida

_____ é ser alguém

Saudade é despedida

_____ um dia vem

Mas _____ é profundo

E nele sempre cabem de vez

Todos os verbos do mundo

E nele sempre cabem de vez.

Apêndice 03 – Resumo das características físicas e pedagógicas do *locus* da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da região metropolitana de Belém do Pará.

Inicialmente, a escola contemplava as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, da 1ª até a 8ª – ainda não funcionava o ensino de nove anos no município – mas isso foi mudando gradativamente. No ano 2011, a escola deixou de ofertar as 1ª e 2ª séries, no ano seguinte as 3ª e 4ª séries, foi quando a mudança de nomenclatura de série/ano começou a ser a oficializada no município. Em 2013, das séries iniciais ficou apenas a 5ª devido os alunos aprovados da 4ª série do ano anterior. Assim, a partir de 2014, a escola passou a contemplar somente as séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

Além disso, nos primeiros meses, a escola começou funcionando em um espaço alugado pela prefeitura, pois o prédio oficial estava em construção, sendo inaugurado somente em 01 de julho de 2010 sob a gestão de Regina Celli Alves, diretora que perdurou até março de 2020.

O nome da instituição escolar é uma homenagem ao Sr. José Maria Morais e Silva. Ele foi inspetor da Polícia Rodoviária Federal, sendo responsável por muitos anos pela organização do transporte da área urbana da Rodovia BR 316 no espaço compreendido do município de Ananindeua.

Atualmente, sob a direção de Phamella dos Santos Cascaes, a Escola José Maria Morais e Silva dispõe de oito (8) salas de aula climatizadas, um (1) laboratório de informática, um (1) refeitório, uma cozinha, uma quadra de esportes coberta, secretaria, diretoria, dois (2) banheiros externos e um estacionamento. E na parte interna da escola há quatro (4) banheiros, sendo um (1) banheiro feminino e outro masculino para o corpo docente; um (1) banheiro feminino e outro masculino para o corpo discente, adequados a alunos com necessidades especiais de mobilização. Possui também uma sala de leitura, uma (1) sala para professor; uma (1) sala de informática.

O *lócus* escolar conta com 79 funcionários, envolvendo pessoal do

apoio: porteiros, merendeiras, faxineiras; coordenadores (dois pela manhã, dois pela tarde, um no turno da noite), gestora, vice-gestora, secretária e assistentes da secretaria. A escola conta com o seguinte quadro de professores: Língua Portuguesa (quatro professores), Língua Inglesa (dois professores), Matemática (quatro professores), Geografia (dois professores), História (dois professores), Ensino Religioso (um professor), Artes (um professor), Educação Física (uma professora), Ciências (Ciências, Física e Biologia) (dois professores), Educação Especial (três professoras, uma em cada turno)

De acordo com informações dadas pela secretaria da escola, foram matriculados, 804 alunos para o ano letivo de 2019, distribuídos nos três turnos: manhã, tarde e noite. Pela manhã, há quatro turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano e uma turma de 8º ano; à tarde, uma turma de 7ºano; três turmas de 8º ano e quatro de 9º ano; à noite, duas turmas de 3ª etapa e duas turmas de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Vale destacar também que a instituição é caracterizada como escola modelo do município, pois além de boa estrutura física, ela apresenta, desde sua criação, bom rendimento na avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

ANEXOS

Anexo 01 - Música usada para a realização da segunda atividade diagnóstica.

Todos Os Verbos

(Zélia Duncan)

Errar é útil

Sofrer é chato

Chorar é triste

Sorrir é rápido

Não ver é fácil

Trair é tático

Olhar é móvel

Falar é mágico

Calar é tático

Desfazer é árduo

Esperar é sábio

Refazer é ótimo

Amar é profundo

E nele sempre cabem de vez

Todos os verbos do mundo

E nele sempre cabem de vez

Abraçar é quente

Beijar é chama

Pensar é ser humano

Fantasiar também

Nascer é dar partida

Viver é ser alguém

Saudade é despedida

Morrer um dia vem

Mas amar é profundo

E nele sempre cabem de vez

Todos os verbos do mundo

E nele sempre cabem de vez

Anexo 02 – Texto base para a realização da atividade diagnóstica.

CAPÍTULO **1** **Era uma vez**

“Era uma vez...”. Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado!* *Pesquise!*. Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a tecer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o enredo de alguns mais conhecidos, as personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos de que mais gostaram, etc.

As três penas Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retome a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinhos.

1. Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

2. Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

– Ide-vos em viagem, e aquele que me trouxer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

– Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou reto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro para a esquerda, e eles zombaram do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:

3. “Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na porta está”.

4. A porta se abriu, e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos. A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

– Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Aí ela chamou uma sapinha jovem e disse:

“Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar / A caixa que lá está”.



12

Fonte: Cereja, Willam Roerto. Português: Linguagens,6/Willa Robrto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. -9 ed. Refom. – São Paulo: Saraiva, 2015, p. 12.

Anexo 03 – Quadro do IDEB da escola

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira A A⁺ A⁻

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:

Município: Nome da Escola:

Rede de ensino: Série / Ano:

8ª série / 9º ano

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
EMEF JOSE MARIA MORAIS E SILVA				5.4	5.6	6.1	5.9				5.6	5.9	6.1	6.3	6.5

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB 2017. Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 02/04/2020.