



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)**

CINTIA XAVIER DA SILVA

**RELAÇÕES ORTOGRÁFICAS ENVOLVIDAS NA EXPRESSÃO DO INFINITIVO
VERBAL**

Rio de Janeiro
2021

**RELAÇÕES ORTOGRÁFICAS ENVOLVIDAS NA EXPRESSÃO DO INFINITIVO
VERBAL**

CINTIA XAVIER DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa De Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional (PROFLETRAS) – como requisito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Teorias de Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto.

CIP - Catalogação na Publicação

C575r Silva, Cintia Xavier da
Relações ortográficas envolvidas na expressão do
infinitivo verbal. / Cintia Xavier da Silva. -
Rio de Janeiro, 2021.
130 f.

Orientador: Jaqueline dos Santos Peixoto.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede
Nacional, 2021.

1. Infinitivo Verbal. 2. Gramática. 3.
Fonologia. 4. Educação Básica. 5. Morfologia. I.
Peixoto, Jaqueline dos Santos, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

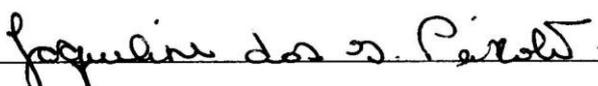
**RELAÇÕES ORTOGRÁFICAS ENVOLVIDAS NA EXPRESSÃO DO INFINITIVO
VERBAL**

CINTIA XAVIER DA SILVA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. JAQUELINE DOS SANTOS PEIXOTO

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal do Rio de Janeiro — Programa De Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional (PROFLETRAS) — como requisito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Rio de Janeiro, 16 de junho de 2021.



Presidente- Profa. Dra. Jaqueline dos S. Peixoto- PROFLETRAS/UFRJ

Profa. Dra. Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa - PROFLETRAS/FL-UFRJ

Profa. Dra. Katia Emmerick Andrade /UFRRJ

Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis - PROFLETRAS/FL-UFRJ

Profa. Dra. Eliete Figueira B. da Silveira - Pós-vernáculos/UFRJ

Dedico este trabalho ao meu pai José Antonio da Silva que, infelizmente, não pôde acompanhar a conclusão desta etapa em razão de seu falecimento devido às complicações ocasionadas pela Covid-19.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Jaqueline dos Santos Peixoto,
por ter sido essa pessoa incrível e ter me acompanhado em todos os momentos desta caminhada. Seu profissionalismo e companheirismo mostraram o quão é importante uma orientadora que, além de conhecer a teoria, seja capaz de colocar em prática o carinho e atenção tão necessários nesse momento. Seu apoio durante a pandemia da Covid-19 fez total diferença na conclusão desse trabalho. Deus não poderia ter me apresentado melhor orientadora. Serei eternamente grata a ti.

À minha filha Júlia da Silva de Oliveira,
pois sempre estive ao meu lado e fez com que meu objetivo de concluir mais esse estágio profissional fosse, também, incentivá-la e mostrá-la a importância da educação.

À minha mãe Elizete Xavier,
por ser uma guerreira e, desde minha infância, fazer questão de demonstrar o quão importante é a educação em nossas vidas e me ensinou com valores a buscar meus propósitos.

Ao meu marido Leonardo Albino de Oliveira,
pois, além de estar ao meu lado, sempre me apoiou na busca pelos meus sonhos.

Aos meus parceiros de profissão e batalha,
por me apoiarem e incentivarem. Grata aos diretores, coordenadores, orientadores e professores das Escolas Municipais Vale do Tinguá e Professora Irene da Silva Oliveira, e do Centro Educacional Selma Ribeiro.

A todos os amigos do mestrado,
pessoas com os quais pude compartilhar momentos de aprendizagem, de alegrias, de tristezas. Em especial, às minhas amigas de jornada e que tornaram mais leves as sextas-feiras, Alessandra Almeida da Rocha, Tatiana Oliveira Cruz e Vanessa de Souza Silva Cainelli.

Aos meus professores do PROFLETRAS- UFRJ,
por proporcionarem a mim e aos meus amigos um ensino de qualidade e uma relação teoria-
prática que valoriza a educação básica.

Aos membros da banca examinadora,
por terem contribuído para aprimoramento deste trabalho e por aceitarem fazer parte da
qualificação e da avaliação final.

A Deus,
por me conceder a oportunidade de realizar este mestrado e me capacitar durante toda a
trajetória dessa fase acadêmica.

RESUMO

SILVA, Cintia Xavier da. **Relações Ortográficas Envolvidas na Expressão do Infinitivo Verbal**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional - PROFLETRAS) - Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Visamos neste trabalho apresentar os resultados da nossa pesquisa voltada para a contribuição da linguística no ensino de português e desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS. Para mostrar como os avanços alcançados pelos estudos linguísticos podem contribuir com o ensino de língua materna, pesquisamos os fatores linguísticos e extralinguísticos que interferem na ocorrência do processo fonológico segmental denominado apócope, em verbos do Português do Brasil (PB) no infinitivo. A investigação desse processo fonológico é feita com base na escrita de alunos do 6º, 7º, 8º, 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Tinguá, município de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro. Um dos propósitos deste trabalho é mapear as situações em que o erro ortográfico produzido por esse apagamento é mais presente. Outro propósito é buscarmos, também, ajudar o estudante com atividades que auxiliem a escrita e o entendimento do texto e colaborem com a prática docente. A pesquisa aborda conceitos ligados à Fonologia (SILVA, 2003; ROBERTO, 2016), Morfologia (GONÇALVES, 2019), Educação Básica (BNCC, 2018; LDB, 1996) e práticas docentes (FRANCHI, 1991; VIEIRA, 2018, MARCUSCHI, 1997), e desenvolvida a partir de um direcionamento voltado para a pesquisa-ação. O erro ortográfico produzido pela apócope da consoante <r> é investigado a partir de sua ocorrência em atividades de pré-avaliação de escrita controlada, semicontrolada e não controlada, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental; e de atividades de pré-avaliação, de escrita controlada, subdividida em ditado e complete, nas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Após a tabulação das informações, apresentamos atividades práticas que auxiliam no desenvolvimento da ortografia de verbos no infinitivo. Com essas atividades, visamos compreender as práticas pedagógicas que podem melhor ajudar nos objetivos propostos. Norteiam o trabalho as seguintes questões: quais são as principais dificuldades dos alunos dos quatro anos do Ensino Fundamental II ao utilizarem as formas verbais no infinitivo? Que atividades ou recursos podem contribuir para amenizar as dificuldades dos alunos com a ortografia das formas verbais infinitivas?

Palavras-chaves: Texto. Infinitivo verbal. Fonologia. Gramática.

ABSTRACT

SILVA, Cintia Xavier da. **Orthographic Relations Involved in the Expression of the Verbal Infinitive**. Rio de Janeiro, 2021. Master's Dissertation (Professional Master's Degree - PROFLETRAS) - Post-Graduate Degree in Letters, Federal University of Rio de Janeiro.

In this work, we aim to present the results of our research focused on the contribution of linguistics in the teaching of Portuguese and developed within the scope of PROFLETRAS. To show how the advances achieved by linguistic studies can contribute to the teaching of native language, we research the linguistic and extralinguistic factors that interfere in the occurrence of the segmental phonological process called apocope, in Brazilian Portuguese (BP) verbs in the infinitive. The investigation of this phonological process is based on the writing of students from the 6th, 7th, 8th, 9th grade classes of elementary school in a public school located in Tinguá, municipality of Nova Iguaçu, state of Rio de Janeiro. One of the purposes of this work is to map the situations in which the spelling error produced by this deletion is more present. Another purpose is to seek, also, to help the student with activities that help the writing and understanding of the text and collaborate with the teaching practice. The research addresses concepts related to Phonology (SILVA, 2003; ROBERTO, 2016), Morphology (GONÇALVES, 2019), Basic Education (BNCC, 2018; LDB, 1996) and teaching practices (FRANCHI, 1991; VIEIRA, 2018, MARCUSCHI, 1997), and developed from a focus on research-action. The spelling error produced by the apocope of the <r> consonant is investigated based on its occurrence in pre-assessment activities of controlled, semi-controlled and uncontrolled writing, in the 6th grade class of elementary school; and pre-assessment activities, controlled writing, subdivided into dictation and complete, in classes of 6th, 7th, 8th and 9th grades of elementary school. After tabulating the information, we present practical activities that help in developing the spelling of verbs in the infinitive. With these activities, we aim to understand the pedagogical practices that can best help with the proposed objectives. The following questions guide the work: what are the main difficulties of students from the four years of Elementary School II when using verb forms in the infinitive? What activities or resources can contribute to alleviate students' difficulties with the spelling of infinitive verb forms?

Keywords: Text. Verbal infinitive. Phonology. Grammar

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1- Metas IDEB Municipal (NOVA IGUAÇU, 2015)	55
---	----

FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Nova Iguaçu- RJ.....	47
Figura 2 – Macro-zonas da cidade de Nova Iguaçu.	48
Figura 3 – Regiões de Zona Urbana e Zona Rural no Município de Nova Iguaçu.....	49
Figura 4 – IDEB- Anos Finais do Ensino Fundamental (IBGE-2017)	54

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estatuto linguístico da consoante alvo	64
Gráfico 2 – Estatuto linguístico da palavra	65
Gráfico 3 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra	67
Gráfico 4 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita	69
Gráfico 5 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade.....	70
Gráfico 6 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo	71
Gráfico 7 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série	72
Gráfico 8 – Estatuto linguístico da consoante alvo	74
Gráfico 9 – Estatuto linguístico da palavra	75
Gráfico 10 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra	77
Gráfico 11 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita	79
Gráfico 12 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade	80
Gráfico 13 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo	82
Gráfico 14 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série	83

TABELAS

Tabela 1 – Relação de Escolas de Campo do Município de Nova Iguaçu	50
Tabela 2 – Fatores linguísticos e não linguísticos e relação variável X hipótese	61
Tabela 3 – Estatuto linguístico da consoante alvo	63
Tabela 4 – Estatuto linguístico da palavra	65
Tabela 5 – Cruzamento – Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra	67
Tabela 6 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita	68
Tabela 7 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade	70
Tabela 8 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo	71
Tabela 9 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série	72
Tabela 10 – Estatuto linguístico da consoante alvo	74
Tabela 11 – Estatuto linguístico da palavra	75
Tabela 12 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra	77
Tabela 13 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita	78
Tabela 14 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade	80
Tabela 15 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo	81
Tabela 16 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série	82

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS ENTRAVES DO ENSINO REMOTO.....	17
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
3.1 Fonética, fonologia e ensino	23
3.1.1 Conceitos fonéticos e fonológicos	25
3.1.2 Processos fonológicos	26
3.2 Morfologia e ensino	27
3.3 O ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental	29
4. A APÓCOPE DO <R> NA MODALIDADE ESCRITA E ORAL DA LÍNGUA	32
4.1 A apócope do <r> em coda final de palavras na escrita de verbos no infinitivo de alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental	32
4.2 A apócope do <r> no dialeto carioca	40
5. BREVE PANORAMA DOS ASPECTOS SOCIORREGIONAIS DO ENTORNO ESCOLAR	45
5.1 Nova Iguaçu- Uma referência histórica no nascimento da Baixada Fluminense	45
5.2 A região de Tinguá	47
5.3 A escola rural	49
6. METODOLOGIA	52
6.1 Descrição geral da metodologia	52
6.2 Participantes da pesquisa	53
6.3 Procedimentos	57

7. INTERPRETAÇÃO ESTATÍSTICA DOS ERROS ORTOGRÁFICOS ENCONTRADOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
7.1 Apagamento da consoante <r> na produção escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.....	63
7.2 Apagamento da consoante <r> na produção escrita de alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II	73
8. PROPOSTA PARA O ENSINO	84
8.1 Proposta de atividade variação linguística - O <i>continuum</i> fala/escrita.....	85
8.2 Proposta de atividade gramatical- Uma reflexão metalinguística.....	91
8.3 Proposta de atividade textual - A gramática e a produção de significados.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE	105

1 INTRODUÇÃO

Os falantes de uma língua, com o objetivo de se relacionarem, estabelecem comunicação entre si através de elementos que os unem e permitem essa relação. A linguagem é “qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência” (BECHARA, 2009, p. 28). A evolução do processo de comunicação, através do uso de desenhos, gestos, fala e escrita, mostra a busca pela forma mais eficaz de se estabelecer a relação entre enunciador e enunciatário.

Um dos questionamentos mais comuns entre os alunos é sobre o fato de precisarmos estudar a língua portuguesa se já fazemos uso dela a todo momento. Neste caso, é necessário fazê-los compreender que ao conhecer a língua e sua estrutura é possível utilizá-la de diversas formas, usufruindo de todos os seus recursos textuais e comunicativos. A fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica promovem uma análise segmentada das características da nossa língua, quando apresentadas em um estudo específico, mas não são exclusivas. Na verdade, o estudo precisa ser integrado, como afirma a Base Nacional Comum Curricular:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (BNCC, 2018, p. 139).

Com base nas orientações da BNCC, deveriam ser dadas as condições materiais e intelectuais para que o professor possa melhor compreender as situações vivenciadas em sala de aula a partir de diferentes ângulos, considerando o contexto em que se apresentam. Ensinar o conteúdo de uma disciplina de língua materna não é um processo fácil. Apesar de utilizada por todos, como os próprios alunos afirmam, o ensino de língua portuguesa requer conhecimento do professor, tanto do conteúdo como do que é o processo de ensino. Freire (1996) destaca que a educação precisa ser libertadora, a fim de que o aluno possa compreender que ele é capaz de ser um participante ativo na aquisição desse conhecimento:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições;

um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 21).

Dentre as atividades realizadas em sala de aula e as propostas estabelecidas pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, estão a questão ortográfica e o uso escrito da língua: “Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem” (PCN- LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 30). Por isso, apresentar aos alunos conteúdos estruturais da língua e diferenciar os usos de cada variante linguística é essencial para que se desenvolva uma relação de ensino-aprendizagem produtiva.

Com base na importância de fazer compreender o uso adequado da escrita para a produção textual, visamos nesta dissertação apresentar os resultados da pesquisa que desenvolvemos no âmbito do PROFLETRAS. Para tanto, analisamos a ocorrência do processo fonológico segmental denominado apócope, em verbos do Português do Brasil no infinitivo verbal presentes na escrita de alunos do Ensino Fundamental II.

A relação grafo-fonêmica pode ocasionar erros ortográficos oriundos das incertezas do falante/escritor do Português Brasileiro. Segundo Bechara (2009, p. 30-31), “Os atos linguísticos não se realizam idênticos de falante para falante de uma mesma comunidade linguística, e até num só falante em circunstâncias diferentes”, e, por isso, ele descreve que é necessária uma uniformização coerente da linguagem humana, para que haja comunicação. A norma é descrita em Bechara (2009, p. 42) como um “plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas”. O autor também explana que a gramática normativa tem a função de listar modelos idiomáticos e aconselhar como falar e escrever, seguindo alguns critérios (BECHARA, 2009, p. 52).

Ao aprender a ortografia de muitas palavras, o falante percebe que a escrita pode seguir um padrão diferente do da fala. O apagamento da consoante <r> final de palavra que marca morfologicamente o infinitivo verbal e as 1ª e 3ª formas do singular do subjuntivo pode transformá-lo na forma verbal conjugada em 3ª pessoa do singular do indicativo. Observamos em nossa prática docente que esse é um fenômeno constante na ortografia dos discentes, visto que muitos refletem a fala na escrita. A percepção da diferença entre as formas escritas é necessária para que haja uma ampla compreensão do objetivo comunicativo a ser apresentado.

Um dos propósitos desta pesquisa é mapear as situações em que o apagamento do grafema <r> é mais presente, considerando procedimentos de escrita controlada, semicontrolada e não controlada. Buscamos também, ajudar o estudante na ortografia e leitura de verbos no infinitivo, a fim de evitar a ocorrência de erros provocados pela apócope de <r>, com atividades que auxiliem a escrita e compreensão do texto e colaborem com a prática docente.

Nesta pesquisa, são apresentadas as relações do arquifonema /R/ e do grafema <r>. Como nomenclatura, são adotadas algumas formas para apresentar esses conceitos. O termo “erre” é utilizado para nos referirmos tanto à consoante escrita pela letra <r>, que, no caso deste trabalho, possui estatuto morfológico na palavra, quanto à consoante correspondente da fala. Em relação à representação linguística, usamos o símbolo fonológico representado entre barras: /r/ ou /R/. Ao referir-nos ao conceito de grafema, será feito o uso do termo entre os símbolos < >: <r>. O termo “rótico” também é utilizado durante as explanações e identifica as diferentes realizações dos sons do erre no português.

Nosso trabalho aborda conceitos ligados à Fonologia, à Gramática, ao Texto, à Educação Básica e às práticas docentes e foi desenvolvido por meio de uma pesquisa que analisou a escrita dos alunos, com o propósito de avaliar as situações em que ocorrem o apagamento do <r> em sala de aula, e, ao fim, fornecer informações que auxiliem a prática docente. As questões são apresentadas através de atividades de escrita controlada, semicontrolada e não controlada. Após a tabulação das informações, elaboramos atividades práticas que possam auxiliar no desenvolvimento da ortografia de verbos no infinitivo. Norteiam o trabalho as seguintes questões: quais são as principais dificuldades dos alunos dos quatro anos do Ensino Fundamental II ao utilizarem as formas verbais citadas? Que atividades ou recursos podem contribuir para amenizar essas dificuldades?

Assim como a Introdução, compõe o trabalho o capítulo 2, que tem como propósito abordar os efeitos da pandemia da Covid-19 no ensino e na pesquisa da língua portuguesa. O capítulo 3 apresenta a fundamentação teórica (ROBERTO, 2016; SILVA 2003; GONÇALVES, 2019; BNCC, 2018, LDB, 1996, MARCUSCHI, 1997), que embasa o desenvolvimento da pesquisa, as interpretações estatísticas e as atividades propostas como intervenção para o apagamento da consoante <r>. No capítulo 4, fazemos uma revisão da literatura acerca da apócope da consoante <r> nas modalidades

oral e escrita da língua, a partir da análise dos trabalhos de Gurgel (2016) e Lopes (2015), que avaliam o apagamento dessa consoante na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II; e de Callou, Moraes e Leite (1998), que apresentam o seu apagamento no dialeto carioca. O capítulo 5 expõe uma apresentação sobre o histórico do município onde é desenvolvida a pesquisa: Nova Iguaçu; além disso, traz uma visão sobre Tinguá – região rural onde se localiza a escola dos participantes–, e explica o conceito de Escola de Campo – classificação dada à escola. O capítulo 6 trata da metodologia na qual baseamos nossa pesquisa, dos participantes e dos procedimentos para coleta e análise de dados. No capítulo 7, fazemos a interpretação estatística, em relação ao apagamento da consoante <ɾ> em verbos no infinitivo, realizada a partir da identificação dos fatores que interferem nas produções escritas dos participantes da pesquisa. O capítulo 8 apresenta as atividades desenvolvidas como proposta de intervenção acerca do fenômeno analisado. No capítulo 9, realizamos as considerações finais sobre todo o desenvolver desta pesquisa. Encerram, este trabalho, o capítulo de referências que alicerçam os conhecimentos apresentados, o apêndice com os materiais utilizados na coleta dos dados e as atividades propostas como intervenção.

2 ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS ENTRAVES DO ENSINO REMOTO

Antes de iniciarmos a contextualização deste trabalho e os resultados desta pesquisa, é necessário falarmos sobre 2020 e todo o impacto gerado por esse ano atípico no desenvolvimento da proposta inicial do projeto e no ensino, principalmente das redes públicas de educação básica.

O sistema educacional brasileiro sempre apresentou desigualdades entre as redes públicas e particulares em quase todo o país. Mesmo com a obrigatoriedade em oferecer uma educação básica e gratuita de qualidade, determinada nos artigos 206 e 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, o acesso ao sistema de educação pública ainda é precário e, muitas vezes, o Estado não é capaz de suprir as necessidades básicas dos alunos, como transporte e material escolar. As diferenças entre as redes particulares e públicas ultrapassam a margem do conteúdo programático a ser ministrado e apresentam questões como estrutura física, metodologias, ofertas de aulas optativas, usos de tecnologias e materiais didáticos diferenciados. O ensino presencial é a modalidade utilizada na educação básica, no entanto, para muitas escolas da rede privada, o ensino híbrido, ou a tentativa de um, com a utilização de aulas presenciais e materiais de apoio e avaliação online, já é uma realidade.

No fim de 2019, o surgimento de um novo vírus em circulação na China mudou as relações sociais em todo mundo. A Covid-19 (*Corona Virus Disease*)¹, por ser altamente contagiosa, necessitou de medidas rápidas que visaram a proteção individual e a higienização regular, contudo só essas medidas não seriam suficientes para frear a disseminação do vírus e o conseqüente aumento do número de mortes. Com objetivo de conter o avanço do vírus e propiciar tempo hábil para as pesquisas em busca de uma cura, o distanciamento e o isolamento social começaram a ser decretados em todo mundo, não sendo diferente em nosso país.

No Brasil, alguns estados e municípios determinaram medidas mais intensas no mês de março. O município de Nova Iguaçu, onde trabalho como professora de Língua Portuguesa na rede pública municipal e na rede particular de ensino, decretou o adiamento do recesso escolar, que ocorre normalmente em julho, por causa do

¹ Fonte: <<https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>>, acesso em 08/05/2021.

avanço dos casos de contaminação com a Covid-19. O propósito era a diminuição da circulação de pessoas nas ruas e da aglomeração nas escolas, evitando o contato entre alunos, funcionários e professores. Os 15 dias propostos, inicialmente, foram sendo prorrogados por diversas vezes, sempre com a esperança de que, em algum momento, tudo voltasse ao “normal”. Como isso não ocorreu, a população precisou se adaptar às novas formas de trabalho e convivência.

Na educação, o aprendizado transdisciplinar faz com a escola seja o ambiente de desenvolvimento de competências e habilidades, e de aspectos socioculturais e com a pandemia da Covid-19 esse ambiente foi desestruturado. Como forma de passar por esse período sem prejudicar o decorrer do ano letivo, as escolas tiveram de se adaptar e buscar outros meios para continuar a desenvolver o trabalho educacional transdisciplinar com alunos. O Ensino não presencial foi visto como um meio efetivo para diminuir o impacto no que diz respeito ao conteúdo programático escolar, conforme medida federal adotada no parágrafo II do inciso 4 do artigo 2º da lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020:

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

[...]

II – no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.

O termo “atividades pedagógicas não presenciais”, utilizado no inciso 4 do artigo 2º, ocasionou muitas dúvidas sobre a modalidade a ser utilizada pelas redes de ensino. Ensino a distância? Ensino remoto? Aulas síncronas e/ou assíncronas? TICs? Plataformas de ensino? Termos desconhecidos pelos professores da educação básica tornaram-se frequentes nas reuniões – que já começavam a acontecer através de aplicativos – em artigos, em jornais, em debates. De uma hora para a outra, o professor se viu obrigado a compreender e saber usar todas essas ferramentas educacionais, além daquelas que não estão ligadas diretamente à educação, como os gravadores e editores de vídeo.

É importante ressaltar que o Ensino Remoto foi a proposta de ensino não presencial adotada pela maioria das redes escolares, contudo essa modalidade de ensino

foi confundida com Ensino à Distância (EAD). Behar (2020) afirma que os termos “remoto e a distância” não devem usados como se possuíssem o mesmo sentido, pois

[...] o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (BEHAR, 2020)

Behar (2020) também destaca que o Ensino à Distância (EAD) possui uma estrutura própria, com projeto pedagógico direcionado a essa forma de ensino: “Este é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas.”. Através dessas diferenças, a autora afirma que o que tem tentado se pôr em prática é o ERE, visto que

Essa mudança drástica do dia para a noite exigiu que os docentes assumissem o processo de planejamento, criação, adaptação dos planos de ensino, o desenvolvimento de cada aula e a aplicação de estratégias pedagógicas online. Os docentes precisaram e continuam, mais do que nunca, necessitando de muito apoio e ajuda para construir competências digitais e lidar com um ambiente desconhecido até então. (BEHAR, 2020)

Além das nomenclaturas que emergiram de forma abrupta, questionamentos relacionados à possibilidade de acesso, tanto dos alunos quanto dos professores, à internet e aos meios tecnológicos utilizados começaram a ser pensados. A certeza de uma acessibilidade à tecnologia igualitária e de uma metodologia ideal, a fim de mudar os rumos do processo de ensino na educação básica, começou a desmoronar.

Desde meados de 2018, trabalho em 3 escolas no município de Nova Iguaçu: uma da rede particular e duas da rede municipal. A escola da rede particular possui 20 anos de existência e fica no bairro de Figueira, que não dispõe de muitas opções de lazer ou comércio; minha escola de matrícula fica na zona rural de Nova Iguaçu, em Tinguá, que possui uma reserva ambiental e economia com base no turismo e cultivo de alimentos, como aipim; e minha escola de dobra² da rede pública localiza-se em Vila de

²Dobra é o termo utilizado na rede municipal de educação de Nova Iguaçu para se referir à hora extra feita pelo professor nas escolas da rede.

Cava que apresenta um pequeno centro comércio. Os bairros são próximos, no entanto, possuem aspectos socioeconômicos diferentes.

Por trabalhar nas distintas redes do mesmo município, e em bairros com características diversas, consegui presenciar as situações que envolveram esse processo que se iniciou em março de 2020 e ainda se estende na rede pública de Nova Iguaçu em 2021³. É necessário destacar que a maioria dos alunos com os quais eu tive contato em minhas aulas remotas utilizava, como forma de mediação, aparelhos telefônicos; alguns poucos utilizavam tablets e, em raríssimos casos, computador ou notebook. Em muitas situações, os alunos utilizavam (e ainda utilizam) os aparelhos de algum responsável, visto que não possuíam o seu próprio. Temos registros de famílias em que um único aparelho era utilizado por 3 ou 4 irmãos, além de terem constantes problemas com a irregularidade do sinal de internet por dados móveis ou *wi-fi*, quando os tinham.

Na rede particular, as aulas foram realizadas de forma síncrona, em tempo real, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* no qual foram criados grupos para cada turma. Nesses grupos, o professor permanecia *online* com os alunos durante o horário de sua aula. De uma forma geral, a proposta deu certo, pois eles participavam ativamente das aulas, porém, mesmo em uma rede privada, tínhamos alunos que não possuíam seu próprio aparelho telefônico ou com problemas de internet. Na rede pública, a desigualdade foi bem maior. A rede municipal de Nova Iguaçu firmou parceria com uma plataforma de ensino de São Paulo, e cada escola poderia escolher o meio de comunicação mais vantajoso para a divulgação das informações. A plataforma tinha uma proposta muito boa com aulas ao vivo, conteúdos explicativos e atividades de fixação, contudo os problemas ocorreram logo no início, assim que tentamos acessá-la. Os *logins* dos professores apresentavam erros, os alunos não conseguiam fazer o cadastro – nem a escola – e os poucos que acessavam, na maioria das vezes, não assistiam às aulas ao vivo por causa de problemas com aparelho celular ou computador ou internet. Por fim, grupos foram criados em aplicativos de mensagens para a realização dos encontros síncronos. Cada escola adotou um aplicativo diferente (*WhatsApp* ou *Telegram*), e empregou diferentes meios para postagem de atividades para os alunos (aplicativo de mensagem ou *blog*). Foi a partir desse momento que percebemos, eu e os demais professores envolvidos, as grandes dificuldades que nossos alunos possuíam. Particularmente, em relação às duas escolas públicas em que leciono,

³ A rede particular de ensino retomou as aulas presenciais no início do ano letivo de 2021.

não tive quase retorno algum dos alunos, as aulas eram assíncronas e poucos retornavam as dúvidas ou atividades. No ano de 2021, as aulas presenciais retornaram na rede privada do município, entretanto a rede pública municipal permanece com aulas não presenciais, até o momento presente.

Os estudantes não apresentaram dificuldades somente com as aulas não presenciais. Tivemos casos de alunos que precisaram trabalhar com os pais, dentro ou fora de casa, ou arrumar um emprego, para ajudarem financeiramente sua família. Às vezes, eu recebia atividades tarde da noite, porque era o único horário disponível para que esse aluno pudesse tentar realizá-las. Muitos filhos tornaram-se babás de seus próprios irmãos ou auxiliavam seus pais nos afazeres domésticos. Alguns responsáveis permaneceram trabalhando nesse período o que fez com que os mais velhos ficassem responsáveis pela casa.

Nós, professores, também tivemos que enfrentar diversos problemas. O trabalho não presencial fez com que os docentes precisassem se adaptar a uma forma de ensino desconhecida para quase todos. Foi necessário planejar, adaptar, criar aulas que fossem utilizadas em meios tecnológicos para os quais não tivemos nenhuma formação adequada. Muitos docentes não conheciam as ferramentas para a modalidade de ensino remota, e, nesse caso, pudemos observar como uma rede de apoio entre os profissionais foi importante para que o trabalho conseguisse ser desenvolvido com um pouco de facilidade. Assim como os alunos, nós precisamos dividir nosso trabalho profissional com os afazeres domésticos. Precisei dar aula, fazer comida, auxiliar minha filha com as atividades escolares e dar prosseguimento à pesquisa da minha dissertação de mestrado.

Após compartilhar um pouco da minha experiência com as consequências da pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, para o ensino, e antes de darmos início aos demais capítulos, é importante refletir sobre o impacto dessa pandemia no desenvolvimento de nossa pesquisa. O PROFLETRAS é um mestrado profissional que tem como objetivo o desenvolvimento de uma proposta de trabalho que seja uma pesquisa-ação, ou seja, uma pesquisa que propõe uma forma de ação de caráter técnico, social, educacional etc. Esse objetivo costuma ser alcançado através de uma proposta de intervenção pedagógica para o problema de ensino identificado pelo pesquisador no contexto escolar. Uma vez identificado, o problema de ensino passa a ser o objeto da pesquisa-ação. Esse objeto precisa ser analisado dentro das atividades escolares e as

propostas de atividades de intervenção devem ser aplicadas e avaliadas quanto a sua eficácia. Entretanto, com os acontecimentos que permearam 2020 – a suspensão das aulas presenciais e a baixíssima participação dos estudantes nas aulas *online* – não foi possível colocar em prática as atividades que serão apresentadas nesta pesquisa. Os dados que serão informados foram coletados no fim de 2019 e serviram como base para as informações aqui contidas.

A proposta inicial do trabalho seria analisar o apagamento da consoante <r> em verbos do infinitivo na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II e as consequências textuais que esse erro ortográfico poderia ocasionar em leituras feitas por eles. Seriam realizadas atividades que objetivassem a análise da escrita e da leitura de textos autorais e de outros colegas considerando o apagamento dessa consoante. Com isso, poderíamos tratar em sala de aula os efeitos de sentido desse apagamento nos textos escritos pelos alunos. Porém, não houve a possibilidade de realização das atividades relacionadas à questão textual e, por isso, a proposta desenvolvida na pesquisa precisou ser alusiva somente ao apagamento do <r>, através da análise qualitativa de dados quantitativos (interpretações estatísticas dos efeitos de variáveis independentes sobre a variável dependente), e da proposição de atividades que possam auxiliar na escrita dos alunos no que diz respeito ao objeto da pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os embasamentos teóricos que norteiam o desenvolver desta pesquisa, as interpretações estatísticas e a elaboração das atividades que compõem a proposta de intervenção. O objetivo da nossa pesquisa é trabalhar o apagamento da consoante <r> em verbos do infinitivo na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II e, para compreender bem os aspectos linguísticos, pedagógicos e sociais relacionados a esse fenômeno, é necessário utilizar conhecimentos da Fonética e da Fonologia, da Morfologia e do ensino de Língua Portuguesa.

3.1 A Fonética, Fonologia e Ensino

A linguagem humana tornou-se um dos objetos de estudo que mais proporciona análises e pesquisas. Os estudos realizados no âmbito da linguagem evoluíram, fazendo surgir um campo próprio de investigação, um ramo da ciência que tem como base um novo objeto: a Linguística.

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

A língua possui diversas palavras formadas por unidades sonoras limitadas, que, dependendo de sua organização, modificam o significado do que se pretende dizer e apresentam, na linguagem verbal oral, variações que diferenciam a forma de falar (ROBERTO, 2016, p. 15). Essas unidades sonoras, que são produzidas e percebidas pelo ser humano, compondo as palavras de uma língua, são o objeto de estudo da Fonética e da Fonologia, ramos da Linguística que analisam os sistemas sonoros: **“cabe à fonética estudar e descrever os sons produzidos pela linguagem verbal do ser humano, enquanto cabe à fonologia o estudo dos fonemas como unidades fonológicas distintivas e abstratas de cada língua.”**⁴ (ROBERTO, 2016, p. 16).

A partir dos estudos fonético-fonológicos, é possível compreender as estruturas sonoras que constituem a língua, entender as produções dessas estruturas por meio da

⁴ Grifo do autor.

fisiologia e sua articulação pelo aparelho fonador, analisar as percepções do contínuo sonoro, e descrever as propriedades físicas dos sons da fala, através da transmissão e no apoio de instrumentos (SILVA, 2003, p. 23). Com base na análise da produção dos sons, por exemplo, é possível identificar se a dificuldade que o indivíduo apresenta em produzir determinado som é ocasionada por problemas em um dos três sistemas que compõem o aparelho fonador: sistema respiratório, sistema fonatório, e sistema articulatorio.

Por meio da Fonologia, conseguimos analisar as estruturas sonoras e suas características em uma determinada língua. As teorias fonológicas buscam analisar aspectos diferentes da influência dos sons na formação da palavra. Como embasamento para esta pesquisa, usamos alguns conceitos ligados à Fonologia Gerativa Padrão, que visa relacionar os diversos campos gramaticais, como o sintático, o semântico e o fonológico (SILVA, 2003, p. 190). O emprego dos traços distintivos, características que diferenciam a formação e reprodução das unidades mínimas sonoras de uma língua, torna possível analisar a constituição dos segmentos, que, segundo Silva (2003, p. 194) “é entendida como um conjunto de feixe de traços distintivos presentes para cada um dos segmentos da língua”.

O ensino de alguns elementos fonético-fonológicos é explicitado na BNCC, no eixo de análise linguística/ semiótica, e esclarece a importância dessas relações no conjunto de componentes a serem trabalhados no Ensino Fundamental:

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil
[...]	[...]
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.

(BNCC, 2018, p. 82-83)

A BNCC dá visibilidade à importância da contribuição dos conhecimentos da Fonética e da Fonologia no ensino de Língua Portuguesa. Essas duas áreas do estudo dos sons das línguas naturais têm muito a contribuir com o ensino de língua materna tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto nos anos subsequentes ao processo de alfabetização. Nos anos iniciais, o desenvolvimento da consciência fonológica é importante para o processo de aprendizagem da escrita, e nos anos subsequentes o estudo da variação linguística é importante para o processo de leitura e produção textual.

3.1.1 Conceitos fonéticos e fonológicos

O objeto de nossa pesquisa constitui um fenômeno de estudo da Fonética e da Fonologia. É um fenômeno fonético porque trata da produção de um segmento consonantal do Português. E é também um fenômeno fonológico porque está relacionado à variação no sistema da nossa língua. Para compreendermos melhor como o objeto de estudo de nossa pesquisa articula essas duas áreas, é necessário entender alguns conceitos ligados a elas, como os de fonema, alofone, arquifonema, rótico e coda.

Roberto (2016, p. 23) explica que o fonema é a menor unidade sonora da língua destituída de sentido, ou seja, sozinho não apresenta nenhum significado. Também acrescenta que “é a representação mental que se tem de uma classe de fones” (ROBERTO, 2016, p. 26). Os fonemas são identificados através de seus traços distintivos e apresentam diferenças linguísticas entre si, reveladas ao recorrermos ao mecanismo dos pares mínimos. Quando não há diferenças linguísticas reveladas por um sistema de oposições, costuma ocorrer o fenômeno de variação, em que diferentes segmentos são a realização do mesmo fonema. Ao segmento que está neste tipo de variação, chamamos alofone (SILVA, 2003, p. 37-38). Como Roberto (2016, p. 27) expõe: “Fonemas diferentes geram palavras diferentes (pois são distintivos), enquanto alofones diferentes não geram palavras diferentes.”

Também, relacionado aos conceitos de fonemas, fones e alofones, temos o arquifonema que é a representação da perda de oposição entre fonemas. Os fonemas são representados com símbolos do alfabeto fonético internacional entre / / (barras), suas

realizações fonéticas aparecem entre [] (colchetes) e a neutralização entre fonemas é representada na análise fonológica com letra maiúscula entre / / (barras).

No que diz respeito à formação e à emissão oral de uma palavra, é necessário compreender o conceito de sílaba e sua relação com o objeto de estudo desta pesquisa. Roberto (2016, p. 71) explica que entender o que é sílaba se faz importante nos estudos fonológicos, visto que “representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade mínima percebida pelos falantes”. Cada língua possui uma estrutura silábica diferente. No Português Brasileiro, a base de estruturação da sílaba é a vogal: “A vogal é sempre obrigatória e as consoantes podem ser opcionais” (SILVA, 2003, p. 152). A sílaba apresenta uma estrutura composta pelo ataque (onset) e pela rima, que possui um núcleo e uma coda. Como exemplo, temos a palavra LAR em que o fonema /l/ é o ataque silábico, o fonema /a/ é o núcleo e o fonema /r/ é a coda. Roberto (2016, p. 73) acrescenta que “nem toda sílaba terá coda (por exemplo, “pá”) e nem toda sílaba terá ataque (por exemplo, “ar”), mas o núcleo é obrigatório (a vogal é obrigatória em toda sílaba”.

Dentre os fonemas que compõem as palavras de nossa língua, os róticos fazem parte de um grupo do PB composto pelos fonemas /r/ e /r⁵/. O conjunto de róticos pode ser representado graficamente pelas letras <r> e <rr>, de acordo com o contexto em que aparecem. O nosso trabalho tem como objetivo analisar o apagamento dos róticos em posição de coda final de verbos no infinitivo. De acordo com Roberto (2016, p. 76) a coda silábica é a posição final do fonema em uma sílaba. Para autora, os róticos apresentam grande variação quando presentes em coda silábica, principalmente a variação relacionada ao apagamento: “Uma realização bastante produtiva no PB é o apagamento do rótico, principalmente em posição final de palavra” (ROBERTO, 2016, p. 77).

3.1.2 Processos fonológicos

De acordo com Roberto (2016, p. 117), os processos fonéticos e fonológicos “são fenômenos de alteração que ocorrem com os fonemas e fones, podendo ser estudados numa perspectiva diacrônica (em que são também conhecidos como

⁵ Há divergências sobre a representação fonológica dos róticos no PB. Camara Jr. (1999), representa o erre forte do português como uma vibrante múltipla /r/ e o erre brando como uma vibrante simples /r'/.

metaplasmos) ou sincrônica”. A análise desses processos auxilia a compreensão dos fenômenos que envolvem a língua como: a mudança que ocorre durante um determinado período temporal, variações de um fonema e aspectos ligados à aquisição da fala. Além de ajudarem a compreender algumas questões relacionadas ao processo de alfabetização e a problemas fonoaudiológicos (ROBERTO, 2016, p. 117-118).

Nesta pesquisa, a análise da variação sincrônica da apócope da consoante <r> é o que nos norteia como base para estudo dos processos fonológicos aí envolvidos. Silva (2003, p. 191, 198) esclarece que os processos fonológicos seguem regras fonológicas e que essas regras apresentam três características: a de transformar, a de cancelar e a de inserir um segmento. O processo a ser analisado como objeto desta pesquisa está relacionado ao cancelamento ou apagamento de um segmento.

Os processos fonológicos de apagamento podem ocorrer em diversos segmentos de uma palavra, vogal, semivogal, consoante ou sílaba, e em diferentes posições de acordo com o segmento. São três tipos de processos de apagamento: (i) a aférese; (ii) a síncope e a haplogia; e (iii) a apócope. O primeiro refere-se ao apagamento de fonemas no início da palavra; o segundo, ao apagamento de fonemas (síncope) e de sílabas iguais ou semelhantes (haplogia) no interior da palavra; e o terceiro, ao apagamento de fonemas no final da palavra.

Em relação a este trabalho, o apagamento da consoante <r> em verbos do infinitivo do PB é um fenômeno de apócope, ou seja, o apagamento de um rótico em posição de coda final de palavra de verbos do infinitivo. ROBERTO (2016, p. 120) esclarece que é comum esse fenômeno migrar para escrita por influência da fala: “(‘pegar’) evidencia uma tendência comum na fala atual, em que o rótico final dos verbos no infinitivo não aparece na fala, gerando, inclusive, dificuldades na escrita de crianças.”

3.2 Morfologia e ensino

Ao apresentar os conceitos relacionados à Fonética e à Fonologia com o propósito de embasar os estudos sobre o apagamento da consoante <r> em final de verbos no infinitivo, faz-se necessário também o esclarecimento sobre os conceitos de Morfologia, em razão da sua multiplicidade de análises, e de morfema, visto que trabalhamos com o efeito de sentido desse apagamento na escrita dos alunos.

A morfologia é o estudo da forma e está ligada a diversos campos de conhecimento. Nos estudos linguísticos, Gonçalves (2019, p. 14) destaca que

é a área que estuda a forma das palavras em diferentes usos e construções. Desse modo, os estudos morfológicos abrangem (a) a análise da estrutura interna das palavras em seus constituintes menores dotados de expressão e conteúdo, chamados **morfemas**⁶, (b) as diferentes funções dessas unidades e (c) os vários mecanismos responsáveis pela criação de novas unidades.

Em relação ao objeto de estudo desta pesquisa, a parte da morfologia que norteia nossos estudos é a contida em (a), e visa a análise dos morfemas na constituição de uma palavra. Gonçalves (2019, p. 27) explica que o morfema é “a menor unidade linguística portadora de significado” e diferencia morfema e morfe por meio da relação abstrato/concreto na qual estabelece o morfe como a concretização efetiva do morfema na língua, assim como o fone concretiza o fonema (GONÇALVES, 2019, p. 28).

No contexto dos estudos morfológicos, Camara Jr. (1970, apud GONÇALVES, 2019, p. 15) apresenta o conceito de vocábulo fonológico e vocábulo formal no qual explica que o primeiro se relaciona a uma unidade sonora, composta por sílaba(s) e acento; enquanto o segundo, a uma unidade semântica, constituída de significado. Para nossa pesquisa, a relação entre o vocábulo fonológico e o formal é essencial, pois o apagamento do fonema na fala, e sua reprodução na escrita, pode interferir na significação. Uma das habilidades presentes na BNCC (2018, p. 115) demonstra a importância da relação entre morfologia e fonologia: “(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.”

Os conceitos de vocábulo formal e vocábulo fonológico de Camara Jr., articulados por Gonçalves (2019) explicitam, particularmente neste trabalho, a natureza de interface linguística do fenômeno de apócope da consoante <r>. Com o apagamento da consoante final em verbos no infinitivo, o morfema de infinitivo deixa de receber materialidade sonora na interface fonológica. O sistema linguístico precisa então buscar outros meios na interface fonética para manifestar a noção de infinitivo. O alongamento da vogal final dos verbos no infinitivo geralmente costuma ser o recurso prosódico de compensação do apagamento da consoante final. Por ser um recurso que ocorre com os

⁶ Grifo do autor.

verbos no infinitivo alvo de apócope, acaba por caracterizar toda uma classe morfológica. Daí a associação, que observamos em sala de aula, do infinitivo com verbos e nomes oxítonos.

3.3 O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

O ensino de Língua Portuguesa na escola sempre foi um processo composto de diferentes análises e teorias. A ideia tradicional de que devemos ensinar o português como forma de “falar/escrever melhor” ainda é promovida em muitos ambientes escolares e deslegitima o conhecimento vernacular do aluno. É por meio dessa ideia que desenvolvemos o preconceito linguístico e acreditamos que o ensino da gramática normativa é a única forma de “ensinar a língua”: “Temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas *vivas* que a falam.” (BAGNO, 2007, p.9). Assim, concordamos com Bagno (2007) que afirma ser necessário compreender o ensino de Língua Portuguesa com a proposta de uma análise que considere as mudanças da língua e suas interações com o uso na oralidade e na escrita.

A importância da variação linguística, presente nas modalidades oral e escrita da língua, no ensino de língua materna é reconhecida pelos documentos oficiais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar aos alunos a possibilidade de entender as variações existentes na língua e utilizá-las de acordo com suas intenções:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BNCC, 2018, p. 71)

Com base na concepção de ensino presente nos documentos oficiais, precisamos também entender a importância do ensino da gramática no contexto escolar, não como normatizador, mas como meio de promover o conhecimento da sua própria língua e o

desenvolvimento de suas habilidades, a fim de proporcionar um ensino crítico e utilitário:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p. 67-68)

A relação entre oralidade e escrita se desenvolve desde antes do indivíduo frequentar a escola. Desenvolvemos primeiro a oralidade de forma natural e sociocultural, porém estamos rodeados por meios que utilizam a escrita como forma de comunicação em sociedades letradas. Roberto (2016, p. 140) aponta que “Diferentemente da naturalidade típica do sistema oral, nosso sistema escrito foi construído, e essa invenção, embora feita com o propósito inicial de representar a oralidade, tem suas especificidades”, além disso destaca que “É consenso entre cientistas que a forma de comunicação das comunidades é oral, e que a escrita não é o sistema adotados por todos os indivíduos de uma comunidade, ainda que esta seja grafo-fonêmica.” (ROBERTO, 2016, p. 141). A partir dessa relação, a própria BNCC (2018, p. 71) divide a prática de linguagem em quatro eixos:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Os quatro eixos da prática de linguagem buscam desenvolver as habilidades relacionadas tanto à oralidade quanto à escrita e suas significações.

Ao ingressar na escola, o aluno, na maioria das vezes, estabelece o primeiro contato real com as letras, desenvolvendo nesse ambiente o letramento e a alfabetização. Marcuschi (1997, p. 122-123) diferencia os processos de letramento, de alfabetização e de escolarização, visto que ainda existe uma relativa confusão entre esses conceitos:

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar e compreende o domínio ativo e

sistemático das habilidades de ler e escrever. [...]. A escolarização, por sua vez, é a prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/ atividades da escola.

A partir do conjunto desses processos – letramento, alfabetização e escolarização – podemos desenvolver com o aluno uma relação de ensino/aprendizagem que forneça meios para que ele tenha as habilidades e as competências necessárias para entender a própria língua, as diferentes formas como ela se apresenta e seus objetivos comunicativos, desenvolvendo a consciência fonológica desse aluno. De acordo com Nascimento (2004, apud ROBERTO, 2016, p. 157), “denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem”.

Dentre os ensinamentos a serem abordados em sala de aula, o ensino da ortografia também promove divergências e debates. É comum o ensino de ortografia ser relacionado apenas como um conjunto de regras a serem aplicadas e ao conceito de erro, desconsiderando o contexto. É importante que o professor tenha consciência da relevância desse ensino. Ao trabalharmos as relações ortográficas, devemos buscar desenvolver a consciência fonológica desse aluno, sinalizando o erro ortográfico como meio de efetivar o conhecimento sobre a língua. De acordo com Oliveira e Nascimento, a definição de erro é relativa. “Só se pode apontar um erro se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado” (1990, p. 38) e, para Roberto (2016, p. 161), o professor deve ser mediador dessa fronteira e entender as possíveis causas que podem envolver o erro ortográfico.

Nesta pesquisa, apresentaremos as análises estatísticas realizadas por meio de uma coleta de dados com base nas produções escritas dos alunos dos quatro anos do Ensino Fundamental II acerca do apagamento da consoante <r> em verbos no infinitivo. Nosso objetivo é propor atividades que diminuam esses erros ortográficos a fim de amenizar os efeitos na leitura inicial de palavras que podem apresentar outra forma ortográfica, como “amar” e “ama”. A ideia de erro, aqui trabalhada, será relacionada à ortografia dessas palavras. O propósito é trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica (sonora) e morfológica (gramatical) desse apagamento, assim como as habilidades e competências do ensino de Língua Portuguesa, para que o aluno tenha o conhecimento de como e quando usar cada aspecto da nossa língua.

4 A APÓCOPE DO <R> NA MODALIDADE ESCRITA E ORAL DA LÍNGUA

Neste capítulo, apresentamos trabalhos que expõem a ocorrência do processo fonológico segmental denominado apócope em verbos do Português do Brasil no infinitivo impessoal. Destacaremos os trabalhos de Gurgel (2016) e Lopes (2015) que visam os desvios presentes na escrita de alunos Ensino Fundamental II, com o objetivo de apresentarem propostas que auxiliem o trabalho em sala de aula. O apagamento do <r> em coda final também é objeto de análise de Callou, Moraes e Leite (1998) que buscam comparar a presença desse fenômeno no dialeto carioca.

4.1 A apócope do <r> em coda final de palavras na escrita de verbos no infinitivo de alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental

As atividades ortográficas que têm como objetivo fazer com que o aluno desenvolva a habilidade da escrita consciente são objetos de diversos estudos nas áreas da semântica, da sintaxe, da morfologia e da fonologia. A produção de textos variados permite que o discente coloque em prática as diferentes aprendizagens obtidas em seu cotidiano, dentro e fora da escola. Com base nessas propostas. Os trabalhos de Gurgel (2016) e Lopes (2015) apresentam alguns desvios ortográficos encontrados em atividades de alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental e ambos focalizam investigar a apócope do <r> em coda final na escrita de verbos no infinitivo impessoal do Português do Brasil.

Gurgel (2016) apresenta um trabalho que se embasa em aspectos morfológicos e fonológicos e que visa três objetivos: a investigação do apagamento da consoante <r>, a orientação em atividades que solucionem a ocorrência desse apagamento e o incentivo à descoberta da escrita correta de verbos no infinitivo através de atividades lúdicas. A autora apresenta uma pesquisa de caráter intervencionista, com dados qualitativos e quantitativos. Os participantes são alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Antônio Carlos, localizada no município de Carnaúbas, estado do Rio Grande do Norte.

Gurgel destaca que a busca por soluções dos desvios ortográficos dos alunos surgiu a partir das correções de atividades realizadas na turma de 8º ano. O grupo de alunos apresentava os mesmos desvios em diversas produções feitas por eles. O

apagamento do <r> era frequente nos textos, principalmente em escritos que autora nomeia como próprios (aqueles menos monitorados), o que evidenciou que era provável uma influência da fala na escrita dos discentes. Por serem alunos do Ensino Fundamental II, a autora explica que a continuidade desse problema era um fator preocupante, visto que muitos terminam o ensino básico sem conseguirem solucionar essas questões.

Para identificar se haveria mesmo um problema/objeto de pesquisa, Gurgel fez uso de variados tipos de gêneros textuais (como redações, charges, tirinhas, contação de histórias, letras de músicas, receitas) para produções a fim de analisar quais erros ocorriam, a frequência desses erros e se existia um gênero textual em que fossem predominantes essas ocorrências. Com a análise desses escritos, a autora observou que, além do apagamento do <r>, outros desvios ocorriam, no entanto com menos intensidade.

A princípio, Gurgel analisa apenas a ocorrência e a frequência do apagamento do <r> nas produções da turma composta por 35 alunos (22 do sexo feminino e 13 do sexo masculino). A autora separa as avaliações por sexo e local de residência – zona rural ou zona urbana. Das 22 estudantes do sexo feminino, 19 residem em área urbana e 3 em área rural; Dos 13 do sexo masculino, 12 são de zona urbana e 1 de zona rural. Apagaram o <r> 11 alunos do sexo masculino (10 de zona urbana e 1 de zona rural) e 20 do sexo feminino (17 de zona urbana e 3 de zona rural). Foi possível comprovar que todos os alunos da zona rural apagaram o <r>. A coleta de dados ocorreu durante duas semanas e o processo interventivo aconteceu em uma turma de oitavo ano, ainda sétimo ano a época em que se iniciou o processo investigativo para pesquisa.

Logo após a análise dos exercícios de investigação e da separação dos dados, Gurgel confirma a sua hipótese de que o apagamento do <r> na escrita ocorre porque o processo advém da fala e tratou o fenômeno como uma influência que migra da fala para escrita. A autora buscou atividades que possuíssem ou fizessem uso de uma maior quantidade de verbos no infinitivo para que os discentes percebessem, por conta própria, a diferença entre a fala e a escrita. Observou-se, então, que era necessária uma intervenção que apresentasse essa diferença aos alunos de forma consciente. A autora destaca a importância da parceria com os outros docentes para que fosse realizado um trabalho produtivo.

As etapas de intervenção foram divididas em 6 aulas que visavam a explanação sobre infinitivo através de aula expositiva; videoaulas; correção de produções textuais; vídeo e música; além da discussão dos exercícios feitos antes de todo esse processo. Como atividades foram feitas produção de texto; palavras cruzadas; preenchimento de lacunas; escuta, reprodução escrita e conferência da letra de uma música; e produção de lista de atividades diárias. Todos os exercícios tinham como base o uso de verbos no infinitivo.

Para categorizar e analisar os dados, Gurgel apresenta o quadro proposto por Bortoni-Ricardo (2005) em que analisa a decorrência dos erros e inclui o apagamento do <r> nos casos de transposição da fala para escrita. A autora baseia-se no quadro de Costa (2015) que reformula o que foi apresentado por Bortoni-Ricardo, adequando a sua realidade. Gurgel expõe que a interferência da oralidade, quando comparado aos desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita e aos desvios de outra natureza, foi o que ocasionou mais desvios, totalizando 412 ocorrências em oposição a 23 e 9 casos, respectivamente. Como interferência da oralidade incluem-se o apagamento do <r>- com maior frequência-, a monotongação (chegou~chego), o alteamento vocálico (dormir~durmir), o rebaixamento (vive~veve), a inserção (boa~boua), o vozeamento/desvozeamento (fazia~vazia), a ditongação (vez~veziz) e a nasalização (idiota~indiota); além de informar que não ocorreram casos de juntura, segmentação vocabular e despalatalização. Os desvios analisados a partir do sistema de convenção da escrita apresentaram menos ocorrências (total de 23) sendo encontrados casos de violação das formas dicionarizadas (pensa~pença), hipercorreção (ansiosa~anceosa), troca de “m” por “n” (tempo~tenpo), troca de “u” por “l” (chapéu~chapél) ou “l” por “u” (falsa~fausa), supressão o “l” (resolver~resover), acentuação deslocada ou ausente (café~cáfe), representação do fonema /s/ (por isso~poriço) e troca de “d” por “t” (desde~deste). Em relação aos desvios de outra natureza, foram observados 9 casos.

Gurgel ressalta que a diferença entre os três tipos de desvios é grande, o que prova que é necessário um trabalho intenso acerca da consciência fonológica dos discentes. As atividades, preferivelmente, precisam ser lúdicas, criativas, que façam com que o aluno perceba a diferença entre fala e escrita e que permitam ao aluno ter autonomia para adequar a sua escrita às diferentes situações textuais. A autora lembra também que o professor precisa corrigir os desvios com o objetivo de promover uma

aprendizagem significativa e não pelo simples fato de uma correção ortográfica sem justificativas.

Para concluir, Gurgel apresenta dados que comprovam que as atividades realizadas durante a intervenção surtiram um efeito inicial, pois, após as ações interventivas, foram encontrados apenas 22 casos de desvios com interferência da oralidade, sendo 9 relacionadas ao apagamento do <r>. Também destaca que é necessária uma ação contínua, que se inicie no primeiro segmento do Ensino Fundamental e se adapte à situação de cada aluno e turma, visto que a diminuição dessas ocorrências em um primeiro momento não significa que o aluno não as cometerá novamente mais tarde.

No trabalho de Lopes (2015) encontramos embasamento teórico na Linguística, principalmente na Fonologia e na Sociolinguística Variacionista, para apresentar o conceito de sílaba e os processos fonológicos, ambos necessários para a compreensão do fenômeno de apócope da consoante <r>. Entre os processos fonológicos apresentados, o apagamento é objeto de estudo da sua pesquisa, com ênfase no <r> em posição de coda silábica de final de palavra como marca morfológica do infinitivo verbal. Os participantes da pesquisa são alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II de uma escola localizada no Nordeste I, em um bairro periférico do município de Guarabira, no estado da Paraíba.

Como objetivo principal, Lopes visa investigar a influência da fala na escrita através do apagamento do <r> em posição de coda silábica. Os objetivos específicos da pesquisa são: o mapeamento das variáveis linguísticas e extralinguísticas que podem estar ligadas a esse processo; a indicação de meios que auxiliem na superação das dificuldades de escrita; a explanação acerca da consciência fonológica e sua importância na melhora dos desvios advindos da fala; e a apresentação de princípios norteadores relacionados à alfabetização e à aquisição (como propõe Lopes) da linguagem escrita e suas complexidades. A autora classifica a pesquisa como descritiva (caracterização das ocorrências de apagamento da consoante <r>) e explicativa (levantamento dos fatores linguísticos e extralinguísticos que podem influenciar o apagamento do <r>), no que se refere aos objetivos; aplicada (voltada para o ensino de Português), em relação à finalidade prática; quantitativa (interpretação estatística dos dados) e qualitativa (interpretação dos resultados da pesquisa no ensino), referente à metodologia; e

pesquisa-ação (diagnose e solução de um problema), no que diz respeito ao tipo de pergunta.

A partir dos objetivos supracitados e com base nas leituras de Mollica (2003), Costa (2013), Sousa (2009) e Ribeiro (2013), Lopes apresenta sete hipóteses para a sua pesquisa: o apagamento do grafema <r> em posição de coda silábica reduz com o avanço dos alunos do 7º para o 8º ano; o apagamento do grafema ocorre menos entre participantes do sexo feminino, visto que elas utilizam mais a norma padrão; o apagamento do grafema ocorre mais nos verbos do que em outras classes gramaticais; o apagamento do grafema <r> ocorre com maior frequência no final das palavras; existe uma maior probabilidade de ocorrer o apagamento do grafema <r> em palavras maiores; é mais propício ocorrer o apagamento quando o contexto precedente dá-se por vogal alta; e o apagamento do grafema <r> diminui com a aplicação de exercícios que desenvolvam a consciência fonológica nos alunos.

Lopes explica que iniciou a carreira docente na alfabetização e que, depois, começou a lecionar no Ensino Fundamental II. Essa mudança fez com que ela percebesse que muitos alunos desse segmento, apesar de estarem há um tempo no ambiente escolar, ainda não dominavam algumas questões ortográficas. A escolha pelos 7º e 8º anos seguiu dois critérios: o fato de a autora ser professora regente dessas turmas e por serem do segundo segmento, período em que se espera do discente uma consolidação da educação básica e uma autonomia.

A escrita textual foi utilizada como coleta de dados por Lopes. Foram realizadas duas atividades de produção textual. O objetivo era coletar as informações através de atividades “menos controladas” (LOPES, 2015, grifo da autora), visto que a autora já observara que essas atividades deixavam os alunos mais livres para produzir, além de exigir deles mais atenção na parte ortográfica e em aspectos textual-discursivos. As propostas foram realizadas nas turmas de 7º e 8º anos, e foi informado aos alunos que não seriam para fins de avaliação e sim para observação de questões ligadas à ortografia. A primeira atividade visava a escrita de um texto com opiniões e argumentos sobre a importância de se preservar a água. A segunda tinha como objetivo uma produção com base no texto “Circuito Fechado”, de Ricardo Ramos. O enunciado dessa atividade solicitava apenas o uso de substantivos, assim a autora poderia contrapor o apagamento do grafema em relação aos verbos.

Para analisar os dados, Lopes baseou-se em alguns critérios. No 7º ano, eram 21 alunos matriculados, no entanto apenas 15 eram frequentes. Uma das alunas não participou da pesquisa por possuir uma caligrafia que dificultava a compreensão. Dos 14 restantes, 8 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Como a pesquisa de Lopes usa análise de variável social por sexo, a autora optou por retirar 2 e igualar números de participantes do sexo masculino e do sexo feminino. No 8º ano, eram 11 alunos, sendo que apenas 1 não participava constantemente nas aulas, por isso utilizou-se a produção de 10 alunos: 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A pesquisa contou com um total de 22 participantes das duas turmas.

Lopes trabalha com o fenômeno da variação, nesse caso, a variação escrita. A variável é o conjunto de variantes concorrentes e a autora utiliza o esquema de Tarallo (2007) em relação ao grafema <r>, como variável dependente, na qual as variantes são o **R** e o **Ø**. As variáveis extralinguísticas (ou sociais) e as variáveis linguísticas são denominadas de variáveis independentes, e Lopes considera o grau de escolarização (7º e 8º anos) e o sexo (masculino e feminino), como extralinguísticas; e classe de palavras (verbo e não verbo), posição de sílaba (interna e final), extensão da palavra e contexto fonológico precedente, como linguísticas.

Com 22 participantes e duas atividades de redação, Lopes obteve 44 textos, sendo 24 referentes ao 7º ano e 20, ao 8º ano. Foram totalizadas 966 palavras com o apagamento do <r>. Ao considerar a variável extralinguística de ano de escolaridade, apagaram o <r> 28,6% (138 casos) no 7º ano e 21,5% (104 casos) no 8º ano. Em relação à variável extralinguística de sexo, 25,3% (128 casos) do sexo feminino apagaram o <r> e 24,8% (114 casos) do sexo masculino cometeram o mesmo desvio.

Também foram identificados outros processos fonológicos relacionados ao grafema <r> como adição (56 casos) (moto~motor) e transposição (26 casos) (caderno~cardeno), os quais 57,1% (32 casos) do sexo masculino e 42,9% (24 casos) do sexo feminino adicionaram o <r> na escrita, e 69,2% (18 casos) do sexo masculino e 30,8% (8 casos) do sexo feminino fizeram a transposição desse grafema. Acerca da variável linguística, Lopes analisou que a extensão da palavra propicia a adição do grafema no final do vocábulo quando comparado à adição no interior da palavra, ocorrendo 34 vezes, nas quais 86% (12 de 14 casos) em palavras dissílabas, 40% (8 de 20 casos) em trissílabas e 50% (8 de 16 casos) em polissílabas. A transposição do grafema ocorreu mais vezes em trissílabas, totalizando 88% (14 de 16 casos) em

comparação à dissílabas com 100% (2 de 2 casos) e à polissílabas com 75% (6 de 8 casos).

Ao analisar o apagamento do grafema <r> em relação à variável linguística, Lopes expõe que um dos fatores que mais contribuiu para o fenômeno foi a classe gramatical. Em verbos, foram detectados 37,4% (170 casos em 454 palavras) e em não verbos, 14,1% (72 casos em 512 palavras). Quando comparados entre si, percebemos que dos 172 casos totais de apagamento 70,2% foram em verbos e 29,8% em não verbos. No que diz respeito ao apagamento relacionado à posição do grafema <r> na palavra, foram observados 31,7% (192 casos em 606 palavras) no final do vocábulo e 13,9% (50 casos em 360 palavras) no interior. Dos 242 casos de apagamentos registrados, 79,3% foram no final e 20,7% no interior da palavra. A autora também faz o cruzamento das informações do apagamento entre classe de palavras e posição nas palavras e destaca que a maioria ocorre em finais de verbos, em geral, no infinitivo. Dos 170 casos registrados em verbos, 94% (160 casos) foram no final das palavras e 6% (10 casos) no interior; e dos 72 casos em não verbos, 54% (40 casos) ocorreram no interior da palavra e 44% (32 casos) no final.

Ainda considerando a variável linguística, Lopes analisou a extensão da palavra e observou que a maior parte ocorreu em polissílabas. Nessas palavras, o fenômeno apareceu em 74 das 250 palavras (29,6%); seguidas das dissílabas, com 94 casos em 334 palavras (28,1%); das trissílabas, com 62 casos em 264 palavras (23,5%); e das monossílabas, com 12 casos em 118 palavras (10,2%). No momento em que esses dados são cruzados com a posição na palavra, a autora destaca que o apagamento ocorreu, na maioria das vezes, no final das palavras. Nas dissílabas foram 88 em 94 casos (94%); nas trissílabas, 44 em 62 casos (71%); nas polissílabas, 48 em 74 casos (65%); e nas monossílabas, 12 de 12 casos (100%). Em relação ao contexto grafêmico precedente, Lopes verificou que a presença da vogal alta como núcleo e o fator que mais favorece o apagamento do <r>, ocorrendo em 50% das palavras (4 de 8); logo depois, aparece a vogal baixa, em 35,5% das palavras (130 de 466); e com vogal média, em 18,2% das palavras (108 de 592).

A proposta de intervenção feita por Lopes objetiva diminuir o apagamento do grafema <r> na escrita das palavras. Tem, em sua maioria, como base atividades que promovam a consciência fonológica dos alunos dos 7º e 8º anos, com ênfase em finais de verbos com mais de uma sílaba. A autora também explora a morfossintaxe e o

sintagma verbal composto por locução verbal, com o objetivo de trabalhar a junção do verbo auxiliar conjugado com o verbo principal no infinitivo no sintagma verbal. A autora utilizou: *datashow* com imagens para leitura e destaque para a produção da consoante <r>; a letra da música “Construção”, de Chico Buarque, na qual a autora visou o acento na primeira sílaba; e frases que trabalhavam a forma verbal conjugada e no infinitivo, para destacar a produção de <r>.

Após a aplicação da proposta de intervenção, Lopes solicitou que os alunos fizessem as mesmas atividades trabalhadas na coleta de dados: uma produção textual baseada no texto “Circuito Fechado”, de Ricardo Ramos, e uma sobre a preservação da água. Ao analisar as mesmas variáveis, a autora destaca que houve uma mudança em relação ao apagamento do <r> em coda final. Na variável extralinguística, em relação ao ano de escolaridade, mudou de 28,6% para 14,9%, no 7º ano, e de 21,5% para 10,3%, no 8º ano; referente ao sexo, foi de 25,3% para 12,3%, no sexo feminino, e de 24,8% para 13%, no sexo masculino. Na variável linguística, o apagamento em verbos mudou de 37,4% para 18,1% e em não verbos, de 14,1% para 7,8%; quanto à posição na palavra, a mudança foi de 31,7% para 7% na parte final do vocábulo, no entanto houve um pequeno aumento de 13,9% para 15,8% na parte interna; em extensão da palavra, nas polissílabas foi de 29,6% para 12,1%, nas dissílabas de 28,1% para 15,6%, nas trissílabas de 23,5% para 12,1% e nas monossílabas de 10,2% para 5,1%; referente ao contexto precedente, em vogal alta o apagamento mudou de 50% para 25%, em vogal baixa de 35,5% para 16,4% e em vogal média de 18,2% para 10,1%.

Ao finalizar a pesquisa, Lopes afirma que das 7 hipóteses apresentadas, 5 foram confirmadas: o apagamento do grafema <r> em posição de coda silábica reduz com o avanço dos alunos do 7º para o 8º ano; o apagamento do grafema ocorre mais nos verbos do que em outras classes gramaticais; o apagamento do grafema <r> ocorre com maior frequência no final das palavras; é mais propício ocorrer o apagamento quando o contexto precedente dá-se por vogal alta; e o apagamento do grafema <r> diminui com a aplicação de exercícios que desenvolvam a consciência fonológica nos alunos. Uma das hipóteses não foi confirmada: o apagamento do grafema ocorre menos entre participantes do sexo feminino, visto que elas utilizariam mais a norma padrão. Essa hipótese não foi confirmada porque os resultados mostraram que os participantes do sexo masculino cometeram o desvio em um menor percentual do que as participantes do sexo feminino, mesmo que a diferença não tenha sido significativa em termos

percentuais. E uma das hipóteses foi parcialmente comprovada: existe uma maior probabilidade de ocorrer o apagamento do grafema <r> em palavras maiores. Lopes destaca que, em sua pesquisa, optou por apresentar apenas um fenômeno ortográfico e que um trabalho docente pautado em estudos linguísticos é um dos caminhos para promover um sucesso educacional. É a partir de um trabalho continuado que será percebida uma melhora na escrita dos alunos ao avançar de cada ano escolar, permitindo uma inclusão social.

Assim como os trabalhos de Gurgel (2016) e Lopes (2015), este trabalho também analisa as produções escritas de alunos do Ensino Fundamental II. Mesmo com o objetivo de apresentar as ocorrências do apagamento do <r>, Gurgel e Lopes também relacionam outros fenômenos encontrados na escrita por interferência da fala. Lopes analisa a escrita dos alunos do 8º ano e do 7º ano; Gurgel, dos alunos do 8º ano; e, este trabalho, dos alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Gurgel subdivide o grupo de alunos de acordo com a zona de residência: rural ou urbano, diferentemente desta pesquisa que trabalha apenas com alunos da zona rural. Outro fator que une os diferentes trabalhos é a variável em sexo. Da mesma maneira que este trabalho utiliza essa variável entre os critérios de análise, Gurgel e Lopes também o fazem, sendo que a última autora ainda a inclui como questionamento em uma de suas hipóteses.

Todos os trabalhos, das duas autoras e este, buscam analisar a importância da interferência da fala na escrita e como a consciência fonológica pode auxiliar a correção dos erros na escrita causados por essa interferência. Compreender como fenômenos da fala se reproduzem na escrita e quais características podem intensificar suas ocorrências são objetivos propostos por Gurgel, Lopes e por esta pesquisa. A realização de atividades que auxiliem a diminuição do apagamento do <r> também são direcionamentos apresentados como apoio à prática docente.

4.2 A apócope do <r> no dialeto carioca

As atividades de pesquisa sobre o apagamento do <r> da fala na escrita atualmente permeiam o âmbito escolar, no entanto, iniciaram-se com o propósito de analisar as características da língua portuguesa no Brasil, quando referente às diferentes formas de fala, ou seja, a variação linguística, tendo como base contextos culturais e regionais. Esses trabalhos orientam as pesquisas modernas que visam não somente

expor as variações encontradas em um território tão grande como o nosso país, mas também apontar os erros que ocorrem na escrita em decorrência do apagamento dessa consoante por influência da variação linguística.

O trabalho de Callou, Moraes e Leite (1998) tem como objeto de análise o apagamento do /R/⁷ em coda final de palavra e busca investigar a presença desse fenômeno no dialeto carioca. A partir da metodologia quantitativa laboviana, os autores analisam se existe, nesse processo, uma variação estável ou uma mudança em curso (implementação ou recuperação do fenômeno) através de uma análise em tempo real e em tempo aparente de curta duração.

Os dados utilizados na pesquisa de Callou, Moraes e Leite fazem parte do Projeto NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta). Esse projeto foi desenvolvido em cinco grandes capitais do Brasil: Recife, São Paulo, Salvador, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Seu objetivo foi analisar a fala culta, média, habitual com base em uma documentação sonora, a fim de oferecer informações sobre a língua respeitando as diferenças culturais de cada região. O NURC-RJ foi subdividido em três subprojetos: Fonética/Fonologia, Morfossintaxe e Léxico. A pesquisa dos autores faz parte do subprojeto de Fonética/Fonologia que, além de investigar as consoantes /R/, /S/ e /l/ que travam sílabas, abordou temas como: análise articulatória e acústica do vocalismo átono e tônico; o processo de harmonia vocálica; a nasalização; a ditongação; e a palatalização.

As coletas no Rio de Janeiro foram realizadas em diferentes épocas, na década de 70 e entre anos de 1992 a 1996, além de serem divididas por faixa etária. A divisão referente à faixa etária considerou os participantes de 25 a 35 anos, de 36 a 55 anos e de 56 anos em diante. Foram três conjuntos de dados por faixa etária. O primeiro, que foi gravado no início da década de 70, possuía 66 participantes (33 do sexo masculino e 33 do feminino); o segundo, 10 participantes (5 do sexo masculino e 5 do feminino), sendo alguns participantes do primeiro conjunto; e o terceiro, 18 participantes (9 do sexo masculino e 9 do feminino). Os segundo e terceiro conjuntos foram gravados entre 1992 e 1996.

⁷ A representação da consoante <r>, neste caso, foi feita como um arquifonema. Segundo Silva (2003, p. 158), “um arquifonema expressa a perda de contraste fonêmico, ou seja, a neutralização de um ou mais fonemas de um contexto específico”. Essa perda de oposição à qual se refere Silva ocorre com o consoante <r> em coda silábica interna ou final na palavra, sendo está última justamente a posição de apagamento estudada neste trabalho.

Callou, Moraes e Leite explicam que o segundo conjunto de dados ficou reduzido pelo fato de haver dificuldades de se localizar os mesmos participantes do primeiro, visto que, naquele momento, eles já integrariam o terceiro grupo de faixa etária por terem mais de 76 anos. Com o uso do programa VARBRUL (programa computacional de análise da variação linguística), foram analisados fatores linguísticos e sociais. Como fatores linguísticos constaram o tamanho do vocábulo; a vogal precedente; o ponto e modo de articulação do segmento subsequente; a pausa subsequente; a classe morfológica; o item lexical; o acento frasal e o acento lexical. Como fatores sociais consideraram-se a faixa etária e o gênero.⁸

Na pesquisa, Callou, Moraes e Leite apresentam a variação do /r/ no Português do Brasil e destacam que, na análise fonológica estruturalista, a nossa língua possui dois fonemas /r/: um tradicionalmente denominado de /r/ simples ou "fraco", que é pronunciado como um tepe alveolar; e outro tradicionalmente chamado de /r/ múltiplo ou "forte", que pode sofrer uma variação considerável em sua articulação. O fonema presente em posição final de palavra pode apresentar uma variação articulatória, podendo se realizar como vibrante, alveolar ou uvular; fricativa, velar ou glotal; ou apresentando, ainda, total apagamento. Os autores afirmam que a pesquisa optou por analisar o apagamento do <r> em final de vocábulo por terem como base o trabalho de Callou et alii (1996) que comprovou o fator posição interna/externa do vocábulo como um dos mais importantes, ao avaliar a realização do <r> em posição de travamento silábico nos locais do Projeto NURC, na década de 1970, e destacar a necessidade de um estudo separado em relação à posição final externa.

A partir da proposta de Labov, Callou, Moraes e Leite utilizaram a análise em tempo aparente e a análise em tempo real. A análise em tempo aparente visa uma análise distribucional-quantitativa de variáveis considerando diferentes faixas etárias e a análise em tempo real observa e confronta dois ou mais períodos discretos de tempo. Ao avaliar a classe morfológica dos vocábulos, os autores perceberam que na primeira análise (na década de 70), no recontato e na coleta da nova amostra, ambas na década de 90, o apagamento do <r> ocorreu mais em verbos do que em não verbos: 1ª amostra- 73% em verbos, 32% em não verbos; recontato- 7% em verbos, 39% em não verbos; nova amostra- 82% em verbos, 32% em não verbos. Em relação aos não verbos, o tamanho do vocábulo influencia o apagamento, visto que praticamente não ocorre em

⁸ O termo "gênero" foi utilizado neste contexto pelo fato de os autores o utilizarem em seu trabalho.

monossílabos; em verbos, não existe essa distinção. Por causa dessa diferença em relação à influência do tamanho do vocábulo, as análises foram feitas a partir de fatores linguísticos e sociais e suas ocorrências em verbos e não verbos. Outro aspecto importante foi a retirada do pronome *qualquer* da pesquisa, pois, segundo os autores, nesse vocábulo o apagamento ocorre em praticamente 99% das ocorrências.

Callou, Moraes e Leite usam os fatores faixa etária e gênero em todas as análises estruturais, separando-as em verbos e não verbos. Ao analisar o comportamento estável ou instável do indivíduo e da comunidade, os autores observaram que, entre os homens, os falantes do 1º grupo de faixa etária não modificaram seu comportamento dos anos 1970 para os 1990 em relação aos verbos, no entanto essa modificação ocorreu nos 2º e 3º grupos de idade. Em não verbos, a mudança ocorreu entre os 2º e 3º grupos, na década de 1990. Entre as mulheres, a mudança ocorreu com progresso em verbos e não verbos, avançando entre as mulheres mais idosas, na década de 1990, em não verbos.

Callou, Moraes e Leite também analisaram os mesmos indivíduos em diferentes períodos de idade, o chamado estudo de painel. Esse tipo de estudo verifica o comportamento linguístico do indivíduo, no entanto não avalia estabilidade da comunidade, que pode ser considerada a partir da análise de participantes diferentes entre as décadas. O estudo de painel comprovou que, em relação aos homens, não existe uma estabilidade no comportamento do indivíduo ao longo da vida, visto que o processo de apagamento do <r> avança em verbos e não verbos, não ocorrendo somente na última faixa etária referente a verbos. Para as mulheres, o comportamento em relação ao apagamento não seguiu um padrão e oscilou entre as faixas etárias, permanecendo estável na última faixa etária em verbos e não verbos. Os autores ainda destacam que há um aumento do apagamento entre as mulheres quando comparadas as décadas, entre os anos 1970 e 1990, o que não ocorre em relação aos homens.

Callou, Moraes e Leite concluem que as análises de tempo aparente e de tempo real acerca da fala culta provam que existe um equilíbrio em relação ao processo de apagamento e, mesmo que não houvesse as distinções entre sexo e idade, a estabilidade de comunidade permaneceria. A análise dos dados expõe como é complexo um estudo linguístico, pois precisa obter informações morfológicas para agregar informações aos conhecimentos fonéticos e fonológicos. Os autores destacam que o apagamento do <r> é um processo que não ocorre mais como marca de classe social, atingindo o seu limite e transformando-se em uma variação estável.

Ao observar as análises e conclusões a que chegaram Callou, Moraes e Leite, é possível inferir que essa mudança em relação ao apagamento do <r> como marca de classe social faz com que se torne mais comum a ocorrência desse fenômeno em produções escritas de diferentes alunos. Por se apresentar como uma variação estável na fala, existe uma probabilidade de que esse processo migre para a escrita, seguindo os mesmos critérios: verbos ou não verbos, tamanho do vocábulo e idade.

5 BREVE PANORAMA DOS ASPECTOS SOCIORREGIONAIS DO ENTORNO ESCOLAR

A proposta deste capítulo é apresentar, de forma breve, o município onde se localiza a escola e os participantes da pesquisa, além de caracterizar a região do entorno escolar, considerando aspectos históricos, sociais e culturais que influenciam o dia a dia dos participantes. É necessário apresentar tais características, visto que a região possui uma grande importância no contexto histórico municipal e estadual, e pelo fato de, dentro do município, a escola, junto com outras 11 unidades escolares, ser classificada como Escola de Campo, que, como determina o Decreto Federal N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, é: “aquela situada em área rural conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas- IBGE, ou aquela situada em área urbana desde que atenda predominantemente a populações do campo.”

5.1 Nova Iguaçu- Uma referência histórica no nascimento da Baixada Fluminense

Nova Iguaçu!
Terra linda e encantadora,
Desde os tempos de outrora,
Dos meus velhos ancestrais.
Tens uma história,
Cheia de belezas mil,
O encanto Fluminense,
É o orgulho do Brasil.
A Maxambomba!
Dos engenhos do passado,
Nova Iguaçu!
Dos dourados laranjais.
Hoje feliz,
Com teu rico alvorecer,
Com teu progresso e beleza,
Fiz consulta a natureza,
És grande desde o nascer!

O Hino do município de Nova Iguaçu transcrito acima relata um pouco da história da região. A cidade foi fundada às margens do Rio Iguaçu (na época, a grafia de

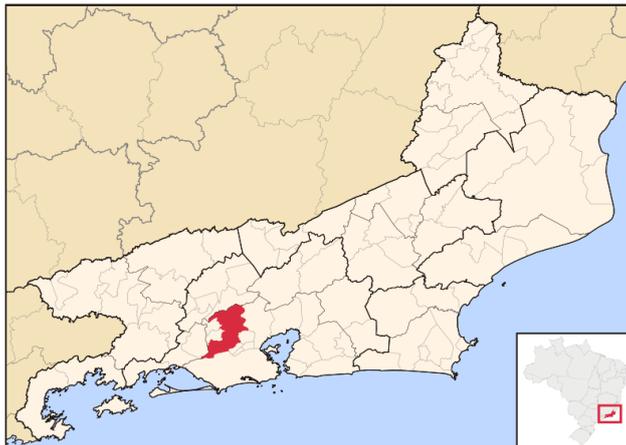
Iguaçu era feita com <ss>) em 1833, no entanto a localidade já era utilizada desde meados do século XVII. O território era base para tropeiros que levavam o ouro vindo de Minas Gerais até o rio, dali seguia para a Baía de Guanabara e, depois, para Portugal. Com a vinda dos tropeiros, a região foi nomeada de Arraial de Nossa Senhora da Piedade do Iguaçu. O povoado cresceu ainda mais com a criação da Estrada Real do Comércio que era utilizada para transporte de cana-de-açúcar e café, transformando-se em Vila e, logo após, em Município.

As exigências impostas pelo desenvolvimento econômico em diferentes períodos, além de motivos políticos e administrativos, envolvendo a Coroa Portuguesa, justificaram a investida. Os caminhos e estradas que levavam a Minas Gerais, a partir do Rio de Janeiro, já como Capital da República, implicavam, por exemplo, nos meios de ligação para envio de todas as decisões provenientes do Governo Geral Português. Além da circulação de mercadorias, o tráfego do ouro para o porto do Rio de Janeiro e de lá para Portugal. As terras altas formadoras da Região Serrana eram áreas que, pela sua condição de relevo, favoreciam a utilização do solo para fins agrícolas e extrativistas, já as áreas de baixada, inundadas quase que constantemente, tinham sua utilização como via de transporte para acesso e escoamento da produção. Com o passar dos anos e o conhecimento maior da região, a ocupação dessa baixada foi inevitável (MMA/IBAMA, 2006, p. 30).

A inauguração da Estrada de Ferro Dom Pedro II, em 1858, promoveu o crescimento do Arraial de Maxambomba, local responsável pela principal atividade econômica do município no século XX: as plantações de laranjas. Em razão disso, a sede do município foi transferida para o Arraial e 1916 passou a se chamar Nova Iguaçu. A antiga sede do Município é atualmente conhecida como Iguaçu Velho. A cidade de Nova Iguaçu ficou conhecida como “Cidade Perfume” por causa dos laranjais e perdeu em produção após a explosão demográfica da Baixada Fluminense e do Rio de Janeiro e pela queda na exportação ocasionada pela Segunda Guerra Mundial⁹.

⁹ Vale lembrar que em 1952, com a inauguração da Rodovia Presidente Dutra e a recuperação da malha ferroviária, a cidade passou por um aumento populacional e assumiu outras funções, entre elas, a de cidade dormitório e de corredor de acesso à capital.

Figura 1: Localização do município de Nova Iguaçu- RJ



Fonte: Wikipedia

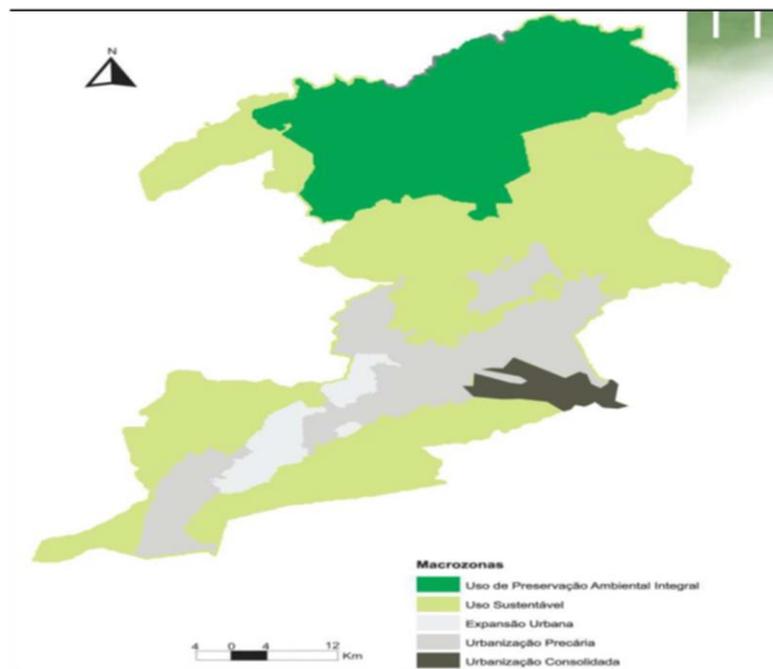
Nova Iguaçu é conhecida como “Cidade Mãe” da Baixada Fluminense, pois a partir de 1940 as emancipações deram origem a diversos municípios da região: Duque de Caxias (1943); Nilópolis e São João de Meriti (1947); Belford Roxo e Queimados (1990); Japeri (1991) e Mesquita (1999). Atualmente faz divisa com outras 9 cidades: Mesquita, Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Seropédica, Queimados, Miguel Pereira, Itaguaí e Rio de Janeiro. Mesmo após as emancipações, o município ainda possui uma grande extensão territorial e por isso é dividido em 9 URGs (Unidades Regionais de Governo): I- Centro, II- Posse, III- Comendador Soares, IV- Cabuçu, V- KM 32, VI- Austin, VII- Vila de Cava, VIII- Miguel Couto e IX- Tinguá.

5.2 A região de Tinguá

O bairro de Tinguá, localizado na IX URG do município de Nova Iguaçu, possui uma grande representatividade na história do estado. A região recebeu este nome por causa do maciço presente na região: “De origem indígena Tupi-Guarani, Tin-gua que significa pico em forma de nariz” (MMA/IBAMA, 2006, p. 30). A localidade é marcada pela presença da serra, que ainda resguarda a presença da Mata Atlântica, cachoeiras, nascentes e animais nativos; sítios históricos como fazendas, igrejas, caminhos utilizados para o carregamento de ouro e um porto; além da plantação de alimentos, principalmente a de aipim, alimento que dá nome a uma das festas mais famosas do município e da região: A Festa do Aipim.

A LEI MUNICIPAL Nº. 4.092, DE 28 DE JUNHO DE 2011, que institui o Plano Diretor Participativo e o Sistema de Gestão Integrada e Participativa da Cidade de Nova Iguaçu, dividiu o município em Zona Urbana e Zona Rural, subdividindo essas zonas em 5 macrozonas: Macrozona de Preservação Ambiental Integral, Macrozona de Uso Sustentável, Macrozona de Expansão Urbana, Macrozona de Urbanização Precária e Macrozona de Urbanização Consolidada.

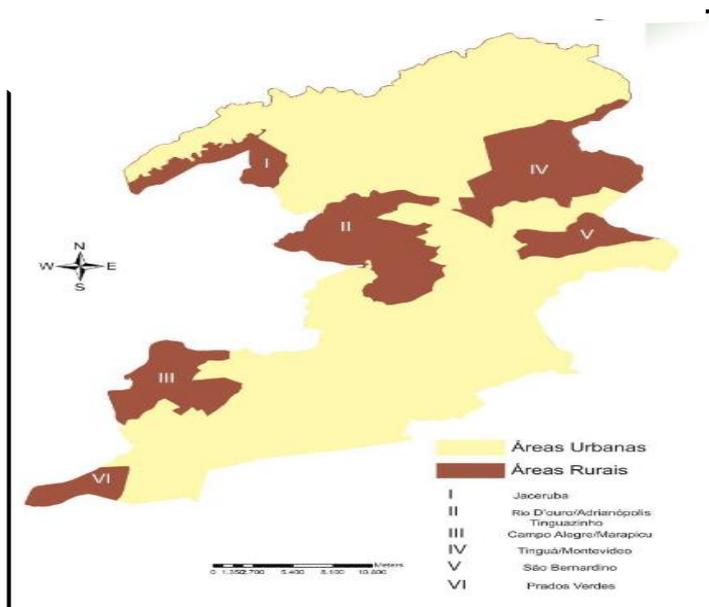
Figura 2: Macrozonas da cidade de Nova Iguaçu



Fonte: Cartilha Áreas Rurais em Nova Iguaçu

Tinguá fica localizado na Macrozona de Uso Sustentável. A região abriga a Reserva Biológica do Tinguá (ReBioTinguá), uma das Reservas da Biosfera da Mata Atlântica (RBMA) presentes no estado do Rio de Janeiro. A ReBio Tinguá faz parte da Macrozona de Uso de Preservação Ambiental Integral.

Figura 3: Regiões de Zona Urbana e Zona Rural no Município de Nova Iguaçu



Fonte: Cartilha Áreas Rurais em Nova Iguaçu

Apesar de hoje ser incluída em uma das áreas determinadas como rural, Tinguá apresenta uma grande expansão urbana com a construção de casas (regulares e irregulares) e sítios comerciais, que utilizam as cachoeiras e nascentes em uso de piscinas artificiais e naturais. O crescimento desordenado ocasiona a poluição de rios da região, o aumento do desmatamento e o desaparecimento de animais nativos. A ONG Onda Verde, com sede no bairro, atua na região com o objetivo de conscientizar os moradores e visitantes de Tinguá e de bairros vizinhos a fim de que os efeitos negativos dessa modernização não interfiram no ambiente ainda preservado.

5.3 A escola rural

O Decreto Federal N° 7.352, de 4 de novembro de 2010 determina a Escola de campo como “aquela situada em área rural conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas- IBGE, ou aquela situada em área urbana desde que atenda predominantemente a populações do campo”. As Escolas de Campo têm como objetivo levar a educação básica a áreas rurais, tendo como compromisso manter as características das regiões onde são implementadas:

Art. 2º [...]

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

[...]

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

[...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013, p. 282)

Com a efetivação das áreas rurais, algumas escolas presentes nessas regiões e oriundas de Movimentos Sociais foram classificadas como Escolas do Campo. No município de Nova Iguaçu, 12 escolas recebem essa classificação:

Tabela 1: Relação de Escolas de Campo do Município de Nova Iguaçu

Nome	UGR	Segmento
1. E.M. Prof. Lucia Viana Capelli	Tinguá	1º e 2º segmento
2. E.M. Vale do Tinguá	Tinguá	1º e 2º segmento
3. E.M. Barão do Tinguá	Tinguá	1º e 2º segmento
4. E.M. Jaceruba	Tinguá	1º e 2º segmento
5. E.M. Jardim Montevideu	Tinguá	1º segmento
6. E.M. Daniel Nogueira Ramalho	Tinguá	1º segmento
7. E.M. Campo Alegre	Cabuçu	1º segmento
8. E.M. Visconde de Itaboraí	Cabuçu	1º segmento
9. E.M. Adrianópolis	Vila de Cava	1º segmento
10. E.M. Barão do Guandu	Miguel Couto	1º segmento
11. E.M. Dr. José Brigagão Ferreira	Austin	1º segmento

12. E.M. Shangri-lá	Km 32	1º segmento
---------------------	-------	-------------

Fonte: Adaptado - Relatório da Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental (2013)

A maioria das Escolas de Campo de Nova Iguaçu apresenta, somente, o 1º segmento do Ensino Fundamental, formado por 5 anos escolares. Em geral, os alunos que saem desse segmento seguem para as escolas estaduais que também existem nessas localidades. Das Escolas de Campo de Nova Iguaçu, metade está localizada em Tinguá. A região apresenta, além das características de uma área rural em desenvolvimento urbano, uma forte ligação com a questão da conscientização ambiental tão importante para o crescimento sustentável do local.

Assim como determinam as diretrizes para a educação do campo, propostas em 2002, as escolas de Campo devem cumprir o que Paulo Freire, em 1992, já declarava como objeto da participação comunitária na educação:

Os grupos populares certamente têm o direito de, organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas.

Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever.

A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública (FREIRE, 2001, p. 39).

É importante ressaltar que a maioria das Escolas de Campo surge a partir de movimentos comunitários, em assentamentos distantes das áreas urbanas. A necessidade de se ter uma educação formal que possa manter as características regionais e os objetivos da comunidade faz com que essas escolas também representem uma resistência em prol da educação básica e da educação ambiental.

6 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo esclarecer as bases metodológicas utilizadas durante o processo de construção do trabalho, como a natureza da pesquisa que realizamos, a descrição dos perfis sociais dos participantes da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados.

6.1 Descrição geral da metodologia

Neste trabalho, buscamos analisar a ocorrência do apagamento da consoante <r> em posição de coda final de verbos no infinitivo do Português do Brasil. O objetivo é apresentar as considerações obtidas durante a pesquisa e propor atividades que possam auxiliar na melhora da escrita e a suspensão dos efeitos ocasionados pelo apagamento.

Não há pesquisa sem raciocínio. Quando não queremos pensar, raciocinar, conhecer algo sobre o mundo circundante, é melhor não pretendermos pesquisar. Além disso, quando queremos interferir no mundo precisamos de conceitos, hipóteses, estratégias, comprovações, avaliações e outros aspectos de uma atividade intelectual (THIOLLENT, 1986, p. 28).

O PROFLETRAS é um mestrado profissional que tem como objetivo fazer com que professores que atuam no Ensino Fundamental reflitam sobre suas práticas pedagógicas por meio da realização uma pesquisa-ação. Assim, como um mestrado profissional, tem como propósito levar ao ambiente profissional, neste caso a escola, os benefícios da pesquisa desenvolvida no Ensino Superior e que por, muitas vezes, se faz distante da prática escolar. A pesquisa-ação, como afirma Tripp (2005, p. 447), “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Thiollent (1986) também expõe que o objetivo da pesquisa-ação é promover um conhecimento acerca do objeto a ser analisado:

Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos. Estes são divulgados pelos

canais próprios às ciências sociais (revistas, congressos, etc) e também por meio de canais próprios a esta linha de pesquisa (THIOLLENT, 1986, p. 26)

Com base no conceito apresentado, Tripp (2005, p. 445) destaca a importância da pesquisa-ação no contexto escolar e a necessidade de associar teoria e prática: “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Thiollent (1986), assim como Tripp, apresenta a pesquisa-ação como base para uma mudança escolar que ocorra de baixo para cima, ou seja, que se inicie dentro da escola:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 1986, p. 75).

Como já expomos no capítulo 2, a pandemia da Covid-19 ocasionou uma modificação na prática escolar no ano de 2020. Em razão do distanciamento e do isolamento social realizado em várias partes do mundo, as prefeituras e governos também determinaram essa ação. Essa atitude fez com que as aulas presenciais fossem suspensas temporariamente e logo retomadas por meio do ensino remoto emergencial.

Apesar do retorno com as atividades *online*, a dificuldade na participação desses alunos em quase todo o Brasil provocou a alteração dos planejamentos adotados para o desenvolvimento dessa pesquisa. Como já havíamos coletados os dados iniciais no fim de 2019, desenvolvi esta pesquisa por meio de uma interpretação estatística baseada nos fundamentos teóricos relacionados ao apagamento da consoante <r> em verbos no infinitivo na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II e as atividades de intervenção aqui propostas, infelizmente, não puderam ser aplicadas e analisadas em relação a esse fenômeno.

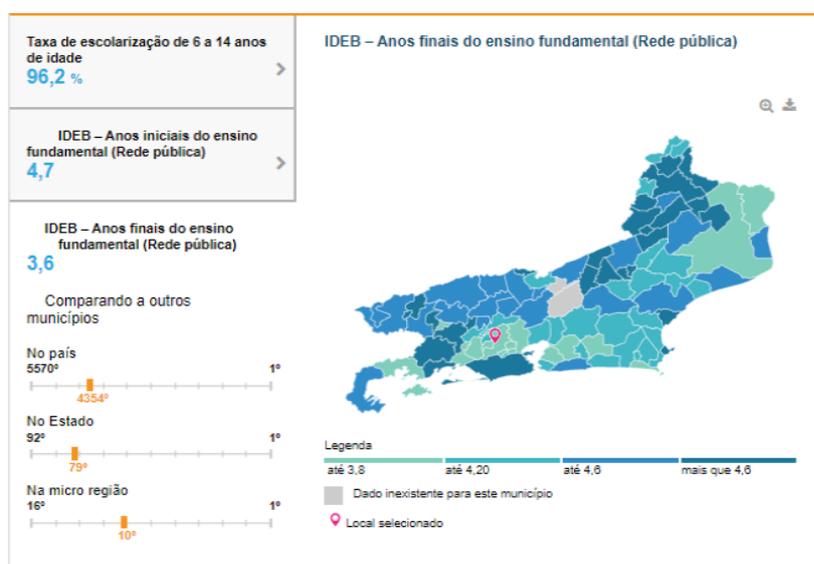
6.2 Participantes da pesquisa

Os participantes envolvidos na pesquisa eram alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública localizada na zona rural do município de Nova Iguaçu. A escola é

pertencente à rede municipal, sendo classificada como Escola de Campo, assim como outras 11 escolas na mesma rede. No último Censo Demográfico, realizado em 2010, Nova Iguaçu era o 4º município do estado do Rio de Janeiro em população residente, com 1,1% da população habitando em zona rural.

Em relação à Educação, o Censo (2018) apresentou 398 escolas de Ensino Fundamental (I e II) no município de Nova Iguaçu. Na listagem disponível no site da prefeitura constam 138 escolas municipais. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), registrado em 2017, do município registrou a média de 4,7, no Ensino Fundamental I, e a média de 3,6, no Ensino Fundamental II.

FIGURA 4: IDEB- Anos Finais do Ensino Fundamental (IBGE- 2017)



Fonte: IBGE

Acerca do IDEB referente ao Ensino Fundamental II, quando comparado aos outros 91 municípios do estado do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu ficou em 79º lugar, e, dentre os 16 municípios pertencentes a uma microrregião, ficou em 10º lugar. Esse índice ficou abaixo do que foi proposto no Plano Municipal de Educação- 2015/2025, que objetivava alcançar a média 5,0, no ano de 2017.

QUADRO 1- Metas IDEB Municipal (NOVA IGUAÇU, 2015)

METAS IDEB MUNICIPAL	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,0	5,3	5,6	5,8
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5

Fonte: Plano Municipal De Educação Da Cidade De Nova Iguaçu 2015 – 2025

Os participantes da pesquisa eram alunos, no ano de 2019, do Ensino Fundamental II, e, em sua maioria, oriundos da própria escola, visto que temos também a Educação Infantil e o Ensino Fundamenta I. Esses participantes faziam parte das quatro turmas de Ensino Fundamental II existentes na escola. Cada turma era referente a um ano de escolaridade: 6º, 7º, 8º e 9º anos. O 6º ano era composto por 26 alunos; o 7º ano por 25 alunos; o 8º ano por 21 alunos e o 9º ano por 13 alunos, totalizando 85 alunos matriculados no Ensino Fundamental II. A escola apresenta um grande número de matrículas de alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) em razão de sua localização ser próxima a uma casa de apoio infanto-juvenil que atende a esses jovens. O 6º ano apresentava 5 alunos PNEs; o 7º ano, 1 aluno PNEs; o 8º ano, 2 alunos PNEs, sendo o 9º ano a única turma sem aluno PNEs.

É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED- Nova Iguaçu) determina em publicação do Diário Oficial anualmente o quantitativo mínimo e máximo de alunos a serem matriculados em cada período escolar; o número de redução, caso haja matrícula de alunos com deficiência; e o limite de alunos especiais em sala regular, como pode ser visto na Portaria Municipal nº 088 de 05 novembro de 2019, publicada no diário oficial do município de Nova Iguaçu do dia 06 de novembro de 2019:

Art. 18 - O número de alunos por classe, respeitando-se o espaço físico da sala de aula, atenderá os seguintes limites:

Etapa/Modalidade de Ensino	Capacidade das Classes
1. Unidades Escolares e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) 1.1) Educação Infantil: Infantil 3 / Infantil 4 / Infantil 5	Mínimo de 20 (vinte) e máximo de 25 (vinte e cinco) alunos.
2. Ensino Fundamental: 2.1) Anos iniciais 1º, 2º, 3º .	Mínimo de 30 (trinta) e máximo de 35 (trinta e cinco) alunos.
2.2) 4º e 5º anos de escolaridade	Mínimo de 35 (trinta e cinco) e máximo de 40 (quarenta) alunos
2.3) Anos finais 6º ao 9º ano de escolaridade	Mínimo de 40 (quarenta) e máximo de 45 (quarenta e cinco) alunos. (Grifo nosso)
3. Educação de jovens e adultos 3.1) Fases Iniciais 3.2) Fases Finais	Mínimo de 30 (trinta) e máximo de 35 (trinta e cinco) alunos. Mínimo de 35 (trinta e cinco) e máximo de 45 (quarenta e cinco) alunos.

Parágrafo Único. Para cada aluno com deficiência matriculado nas classes regulares, reduzir-se-á em dois (02) alunos do quantitativo máximo de estudantes, em conformidade ao estabelecido para o(a) ano de escolaridade / fase escolar. (Grifo nosso)

[...]

DA MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Art. 22 - A matrícula de alunos com deficiência será oferecida em classes regulares da Rede Pública Municipal de Ensino de Nova Iguaçu, em consonância à Resolução nº 07 - CNE/CEB, de 14/12/2010, e serão observadas as seguintes orientações:

[...]

III- Para os alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado e que estejam incluídos nas Classes de Ensino Regular serão observadas as seguintes especificações:

a) O quantitativo de alunos prioritariamente não poderá exceder a 02 (dois) em cada Classe de Ensino Regular. (Grifo nosso)

[...]

c) A Unidade Escolar terá o acompanhamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. (Grifo nosso)

DA FORMAÇÃO DE TURMAS

Art. 23 - Para efeito de efetivação, as turmas serão formadas respeitando-se o mínimo de alunos estabelecido no Art. 18º desta Portaria.

[...]

A partir da análise da Portaria Municipal nº 088, reproduzida acima, é possível observar que a escola foge aos padrões determinados pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Além de não estar dentro dos números mínimos de alunos

para que se abram as turmas referentes ao Ensino Fundamental II, o 6º ano excede o número máximo de alunos com deficiência, e, mesmo reduzindo o número de vagas em razão do quantitativo de alunos com deficiências (5 alunos com deficiência= -10 alunos regulares= total máximo de 35 alunos), a turma estaria abaixo do quantitativo obrigatório.

Acreditamos que essas exceções ocorram pelo fato de a escola ser em área rural e permitir adequações necessárias para a promoção da Educação Básica como determinam as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo:

Art. 1º [...]

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

[...]

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013, p. 295).

Dos 85 alunos matriculados no Ensino Fundamental II, foram analisadas produções escritas de 20 alunos do 6º ano, na fase em que só esse grupo participou; e de 55 alunos dos quatro anos do Ensino Fundamental II, na fase realizada com esses grupos. Essas produções escritas forneceram dados para as interpretações estatísticas que serão apresentadas no capítulo a seguir. Os alunos classificados como PNEs não tiveram suas produções escritas analisadas por se apresentarem, em sua maioria, em nível de alfabetização.

6.3 Procedimentos

A coleta de dados para as interpretações estatísticas foi realizada em dois diferentes momentos, além de terem sido feitas com atividades que apresentaram direcionamentos distintos.

As produções escritas dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental foram analisadas a partir de 3 atividades: uma produção escrita semicontrolada, uma produção controlada e uma produção não controlada. Considera-se como semicontrolada a atividade que objetiva a criação de uma produção textual direcionada, ou seja, a partir de uma situação norteadora, no entanto, com certa liberdade criativa; a controlada é aquela que é realizada a partir de uma atividade totalmente direcionada, como o ditado de palavras e frases; e a não controlada é aquela que, apesar de haver um tema e o tipo textual solicitado, permite ao aluno realizar a atividade com liberdade criativa. A primeira era parte da avaliação bimestral na qual os alunos criariam uma oração para cada quadrinho, totalizando 6 orações. A segunda atividade era um ditado de frases, e a terceira, aplicada no mesmo dia em que a segunda, era uma produção livre com o tema “festa julina”. Essas atividades foram realizadas em meados de 2019 e não haviam sido idealizadas para a coleta de dados da pesquisa, porém por serem de diferentes naturezas, optamos por utilizá-las com referência para turma em questão em relação ao apagamento da consoante <r> em verbos do infinitivo.

No fim do ano de 2019, foram aplicadas as atividades que haviam sido propostas para a coleta e análise dos dados, com os alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Essas produções escritas eram controladas e divididas em 2 tipos de atividades: uma atividade de ditado e uma atividade de completar. Entendemos como atividade controlada aquela que possui direcionamentos específicos a serem seguidos.

Após a coleta, as informações foram tabeladas e separadas por participante. Além de fatores linguísticos, como os estatutos linguísticos da consoante <r> e da palavra em que ocorre a consoante, o estatuto prosódico da palavra e a natureza da atividade escrita, os participantes foram identificados por fatores extralinguísticos, como escolaridade, sexo e relação idade-série.

7 INTERPRETAÇÃO ESTATÍSTICA DOS ERROS ORTOGRÁFICOS ENCONTRADOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta seção é dedicada à análise quantitativa dos erros ortográficos cometidos pelos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental II. As ocorrências desses erros foram coletadas por meio de atividades escritas realizadas em sala de aula e divididas em três classificações, de acordo com o direcionamento utilizado ao serem aplicadas: (i) atividades controladas – nos casos em que possuem um direcionamento restrito, (ii) atividades semicontroladas – para aquelas que apresentam um direcionamento flexível, porém com certa restrição; e (iii) as atividades não controladas – para as que são flexíveis e livres. Os erros de natureza ortográfica encontrados nas produções escritas dos participantes da pesquisa receberam tratamento estatístico por meio do Varbrul, um pacote de programas de regra variável de análise quantitativa. A análise estatística exigiu o levantamento de um conjunto de variáveis independentes que poderiam interferir no fenômeno linguístico variável investigado.

Na turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, foram realizadas três tipos de atividades: uma produção escrita semicontrolada, uma produção escrita controlada e uma produção escrita não controlada. A atividade escrita semicontrolada consistiu em uma produção textual direcionada a partir de uma tirinha contendo somente linguagem não verbal do personagem Garfield. A atividade controlada consistiu em um ditado de frases com palavras com a consoante investigada. E a atividade não controlada consistiu em uma produção textual livre com o tema “Festa Julina”. Essas atividades não haviam sido propostas inicialmente com o objetivo de integrarem a pesquisa, no entanto, elas foram utilizadas para a coleta por apresentarem os três diferentes tipos de desenvolvimento (controlado, semicontrolado e não controlado). Posteriormente, foram desenvolvidas atividades com o propósito de coletar dados direcionados para a análise do apagamento do <r>. Essas atividades foram aplicadas nas turmas do 7º, 8º e 9º anos, bem como no 6º ano. As atividades controladas aplicadas foram divididas em dois tipos: complete e ditado. Por esse motivo, essa seção foi subdividida em duas, com o fim de apresentar, separadamente, os dados estatísticos obtidos nas diferentes situações.

Para a investigação do fenômeno variável de ocorrência e não ocorrência da consoante <r> final em palavras do PB, reunimos um conjunto de 7 variáveis

independentes: (i) Estatuto linguístico da consoante alvo; (ii) Estatuto linguístico da palavra; (iii) Estatuto prosódico da palavra onde ocorre a consoante; (iv) Natureza da Atividade de Escrita; (v) Escolaridade; (vi) Sexo; e (vii) Relação idade-série. O Estatuto linguístico da consoante alvo dividiu a consoante <r> final de palavra em morfológica, nas ocorrências em que possui valor de infinitivo, e não morfológica, nas ocorrências em que é um segmento da raiz. O Estatuto linguístico da palavra dividiu as ocorrências da consoante investigada conforme: substantivos oxítonos terminados em <r>; substantivos oxítonos não terminados em <r>; substantivos deverbais; verbo no infinitivo; verbo flexionado na 3ª pessoa do singular; verbo flexionado na 1ª pessoa do singular. O Estatuto prosódico dividiu as palavras nas quais ocorrem a consoante <r> em monossilábicas e não monossilábicas. A Natureza da Atividade de Escrita¹⁰ dividiu os dados, conforme as estratégias de obtenção, em controlados (ditado e complete¹¹), semicontrolados (produção textual direcionada) e não controlados (produção textual não direcionada). A Escolaridade dividiu os participantes pelos quatro anos do Ensino Fundamental II. O Sexo dividiu os participantes em masculino e feminino. E, por fim, a Relação idade-série dividiu os participantes em seriados, para aqueles participantes que se encontram na série adequada para a sua idade, e não seriados, para aqueles participantes que não se encontram na série adequada para a sua idade.

O conjunto de variáveis acima é proposto com base em nossas hipóteses sobre a interferência de fatores linguísticos e não linguísticos sobre o fenômeno variável de ocorrência da consoante <r>. Entre os fatores linguísticos estão: (a) Estatuto linguístico da consoante alvo – proposto com base na hipótese de que a consoante <r> morfológica tenderia a ser mais apagada do que a não morfológica; (b) Estatuto linguístico da palavra – proposto com base na hipótese de que a categoria morfológica da palavra onde aparece a consoante <r> interferiria no fenômeno variável de sua ocorrência; (c) Estatuto prosódico da palavra onde ocorre a consoante – proposto com base na hipótese de que a estrutura prosódica monossilábica¹² da palavra interferiria mais na ocorrência

¹⁰ Antecipamos que em relação ao 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II os dados coletados são de natureza controlada. Em virtude do momento histórico que estamos vivenciando, marcado pela pandemia da Covid-19, não pudemos realizar as atividades semicontroladas e não controladas nessas séries.

¹¹ Aplicado somente no segundo momento da coleta de dados.

¹² A variável Estatuto prosódico da palavra é proposta com base em Peixoto e Leal (MS). Os dois autores preveem que as consoantes finais sejam mais preservadas em palavras monossilábicas do que em palavras não monossilábicas em virtude de pressões para a preservação da palavra prosódica mínima da língua.

da consoante <r>; e (d) Natureza da Atividade de Escrita – proposto com base na hipótese de que produções escritas controladas favoreceriam a manutenção da consoante <r>, nas produções do 6º ano do Ensino Fundamental II; e também com base na hipótese de que, entre as atividades controladas, o ditado favoreceria mais o apagamento da consoante <r> do que a atividade de complete¹³. Entre os fatores não linguísticos estão: (a) Escolaridade – proposto com base na hipótese de que o avanço dos anos de escolaridade favoreceria o apagamento da consoante <r>¹⁴; (b) Sexo – proposto com base na hipótese de que participantes do sexo feminino tenderiam a preservar mais a consoante <r> do que os do sexo masculino; e (c) Relação idade-série – proposto com base na hipótese de que alunos não seriados apagarão mais a consoante <r> do que os seriados. Apresentamos esquematicamente as nossas hipóteses a seguir:

Tabela 2- Fatores linguísticos e não linguísticos e relação variável X hipótese

	Variável independente	Hipótese
Fatores linguísticos	(a) Estatuto linguístico da consoante alvo	A consoante <r> morfológica tenderia a ser mais apagada do que a não morfológica.
	(b) Estatuto linguístico da palavra	A categoria morfológica da palavra onde aparece a consoante <r> interferiria no fenômeno variável de sua ocorrência.
	(c) Estatuto prosódico da	A estrutura prosódica monossilábica da palavra interferiria mais na ocorrência da consoante <r>.

¹³ As formulações de duas hipóteses diferentes, uma para o 6º ano, e outra para os demais anos do Ensino Fundamental II, são consequências da limitação da aplicação das atividades criadas para a obtenção dos dados, explicada na nota anterior.

¹⁴ Essa hipótese foi formulada a partir das análises de produções escritas pelos alunos em sala de aula durante minha prática docente. Apesar de se prever a diminuição do apagamento com o progresso da vida escolar, pude observar que alunos no fim do Ensino Fundamental apagam mais a consoante <r>.

	palavra onde ocorre a consoante	
	(d) Natureza da Atividade de Escrita	Produções escritas controladas favoreceriam, a manutenção da consoante <r> nas produções do 6º ano do Ensino Fundamental II, e entre as atividades controladas aplicadas nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, ditado favoreceria mais o apagamento da consoante <r> do que a atividade de complete.
Fatores não linguísticos	(a) Escolaridade	O avanço dos anos de escolaridade favoreceria o apagamento da consoante <r>. ¹⁵
	(b) Sexo	Participantes do sexo feminino tenderiam a preservar mais a consoante <r> do que os do sexo masculino.
	(c) Relação idade-série	Alunos não seriados apagariam mais a consoante <r> do que os seriados.

Fonte: SILVA, C X. DA.

A subseção 6.1 a seguir apresenta os resultados estatísticos para as variáveis linguísticas e extralinguísticas acima para o 6º do Ensino Fundamental II. A razão de separarmos o 6º ano das demais séries do Ensino Fundamental II é o fato de esse ter

¹⁵ Como explicado na nota anterior, a formulação dessa hipótese deu-se por meio das observações, durante minha prática docente, de atividades produzidas pelos alunos em sala de aula. Ainda que o esperado seja queda do apagamento com o passar dos anos escolares, pude notar que apagavam mais a consoante <r> os estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental.

vido o único ano escolar para o qual foi possível aplicar os três tipos de atividades previstas: controlada, semicontrolada e não controlada. A subseção 6.2 compara os resultados estatísticos dos quatro anos do Ensino Fundamental II. Como não foi possível realizar as atividades semicontroladas e não controladas nas três séries finais, a comparação ficou restrita entre os dados de natureza controlada, ou seja, a um ditado e uma atividade de completar com palavras propostas pelo exercício.

7.1 Apagamento da consoante <r> na produção escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II

Esta subseção é destinada à análise quantitativa dos erros ortográficos encontrados nas produções textuais escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Como informamos acima, as ocorrências desses erros foram registradas por meio de uma atividade de produção escrita semicontrolada (tirinha do Garfield), uma atividade de produção escrita controlada (ditados de frases com palavras com a consoante investigada), e uma atividade de produção escrita não controlada (produção textual livre com o tema “Festa Julina”).

A partir da coleta dos dados feita por meio das atividades supracitadas e com base no conjunto de fatores linguísticos e extralinguísticos reunidos por nós, testamos sobre o apagamento da consoante <r> em posição final de palavra as influências das seguintes variáveis independentes: Estatuto linguístico da consoante alvo; e Estatuto linguístico da palavra. Apresentamos na tabela abaixo os valores percentuais da influência da variável independente Estatuto linguístico da consoante alvo sobre a ocorrência e não ocorrência dessa consoante sob investigação. A seguir também apresentamos um gráfico que permite comparar os índices percentuais obtidos.

Tabela 3 – Estatuto linguístico da consoante alvo

	Morfológico	Não morfológico
ocorrência	81,3%	86,9%
não ocorrência	18,7%	13,1%

Fonte: SILVA, C X. DA.

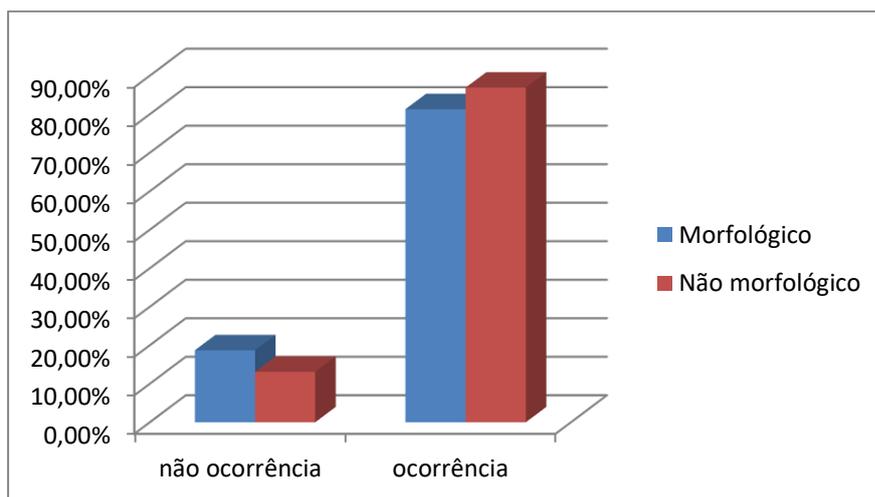


Gráfico 1 – Estatuto linguístico da consoante alvo

Fonte: SILVA, C X. DA.

Os resultados mostrados na tabela e no gráfico acima revelam que, independentemente do estatuto morfológico ou não morfológico, a tendência foi a preservação da consoante <r> nas produções escritas dos alunos do 6º ano. Os resultados também apontam que a consoante <r> morfológica tendeu a ser mais apagada do que a consoante <r> não morfológica nos dados coletados do 6º ano. Assim, ao confrontarmos os índices, temos: (a) consoante <r> morfológica é preservada em 81,3% das ocorrências; e a consoante <r> não morfológica é preservada em 86,9% das ocorrências; (b) a consoante <r> morfológica apagou 18,7%, enquanto a consoante <r> não morfológica apagou 13,1%.

A tabela a seguir mostra os efeitos do grupo de fatores Estatuto linguístico da palavra na ocorrência da consoante <r>. Esse grupo de fatores reúne as ocorrências da consoante investigada em palavras nas quais é um morfema (verbos no infinitivo); e palavras nas quais não corresponde a um morfema (substantivos oxítonos terminados em <r>). Além das ocorrências morfológicas e não morfológicas legitimadas pela representação ortográfica do português, buscamos também, com esse grupo de fatores, testar as situações em que, pela nossa experiência em sala de aula, os alunos costumam inserir a consoante <r> no final da palavra, sendo elas: (i) substantivos oxítonos não terminados em <r>; (ii) substantivos deverbiais; (iii) verbo na terceira pessoa do singular do presente do indicativo; e (iv) verbo na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. A comparação dos valores percentuais obtidos é feita pelo gráfico 2.

Tabela 4 – Estatuto linguístico da palavra

	Subst. oxítonos terminados em <r>	Subst. oxítonos não terminados em <r>	Subst. deverbal	Verbo no infinitivo	na 3 ^a p. sg Verbo	Verbo na 1 ^a p. sg
ocorrência	88,5%	9,7%	7,1%	81,3%	10,4%	3,1%
não ocorrência	11,5%	90,3%	92,9%	18,7%	89,6%	96,9%

Fonte: SILVA, C X. DA.

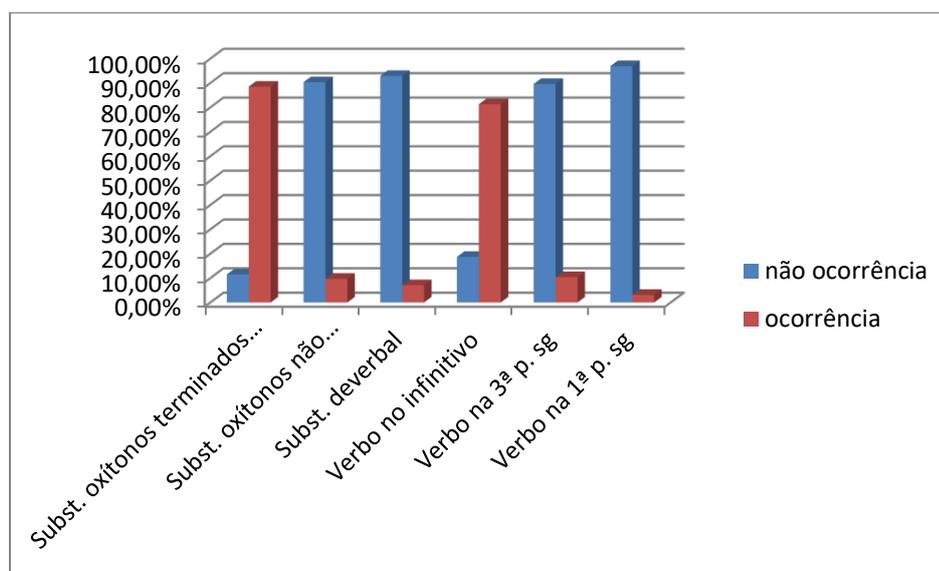


Gráfico 2 – Estatuto linguístico da palavra

Fonte: SILVA, C X. DA.

Os resultados percentuais do grupo de fatores Estatuto linguístico da palavra sobre a nossa variável dependente revelam que, a tendência foi a preservação da consoante <r> nas ocorrências em que sua presença é legitimada pela ortografia do português, independentemente do estatuto linguístico da palavra. Em relação ao apagamento, a consoante <r> com estatuto morfológico de infinitivo verbal apagou mais do que a consoante <r> que não constitui um morfema próprio na palavra. Já em relação à inserção, verificamos que a paragoge da consoante <r> é mais produtiva nos verbos na 3ª pessoa do singular e nos substantivos oxítonos do que nos substantivos deverbais e verbos na primeira pessoa do singular. A consoante <r> foi preservada em 88,5% das suas ocorrências em substantivos oxítonos, e em 81,3% de suas ocorrências

em verbos no infinitivo. A consoante <r> com estatuto morfológico não foi preservada em 18,7% de suas ocorrências, enquanto a consoante <r> em palavras oxítonas foi apagada em 11,5%. Por fim, a consoante foi inserida em 10,4% das ocorrências de verbos na terceira pessoa do singular, em 9,7% das ocorrências de palavras oxítonas não terminadas em <r>, em 7,1% das ocorrências de substantivos deverbais, e em 3,1% das ocorrências de verbos na primeira pessoa do singular.

Procedemos a seguir a apresentação do cruzamento entre os grupos de fatores propostos para a investigação do apagamento da consoante <r> nos textos produzidos pelas participantes de nossa pesquisa. O cruzamento entre os fatores aqui propostos tem entre os seus objetivos evitar o enviesamento dos resultados, provocado pelas ocorrências de substantivos não terminados em <r>, substantivos deverbais e verbos em primeira e terceira pessoa do singular, na interpretação dos efeitos dos fatores: Estatuto prosódico da palavra onde ocorre a consoante; Natureza da atividade escrita; Escolaridade; Sexo; e Relação idade-série. O enviesamento ocorreria porque não foi possível separar as situações em que a consoante <r> não ocorre porque foi apagada daquelas em que ela não ocorreria de fato. O programa trataria as duas situações como não ocorrência da consoante <r> ao testar os efeitos dos fatores supracitados¹⁶. Outro objetivo do cruzamento é observar mais de perto os efeitos do Estatuto linguístico da consoante alvo no contexto dos demais fatores. Para tanto, propomos os seguintes cruzamentos: Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra; Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita; Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade; Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo; e Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série.

Os resultados dos índices percentuais do primeiro cruzamento proposto aparecem na tabela a seguir. A comparação visual desses resultados encontra-se no gráfico abaixo.

¹⁶ Uma solução para o problema da falta de distinção entre os casos em que a consoante <r> não ocorre porque foi efetivamente apagada e os casos em que ela não ocorre porque não integra a palavra seria recorrer a recodificação dos dados por meio do símbolo / (barra), para os códigos que deveriam ser desconsiderados, neste caso, os códigos referentes aos substantivos oxítonos não terminados em <r>, aos substantivos deverbais e aos verbos na primeira e terceira pessoas do singular. Infelizmente, o programa não se mostrou capaz de realizar a recodificação desses dados de forma exitosa para todos os grupos de fatores.

Tabela 5- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra

		Morfológico	Não morfológico
Palavra monossilábica	ocorrência	81%	85%
	não ocorrência	19%	15%
Palavra não monossilábica	ocorrência	83%	89%
	não ocorrência	17%	11%

Fonte: SILVA, C X. DA.

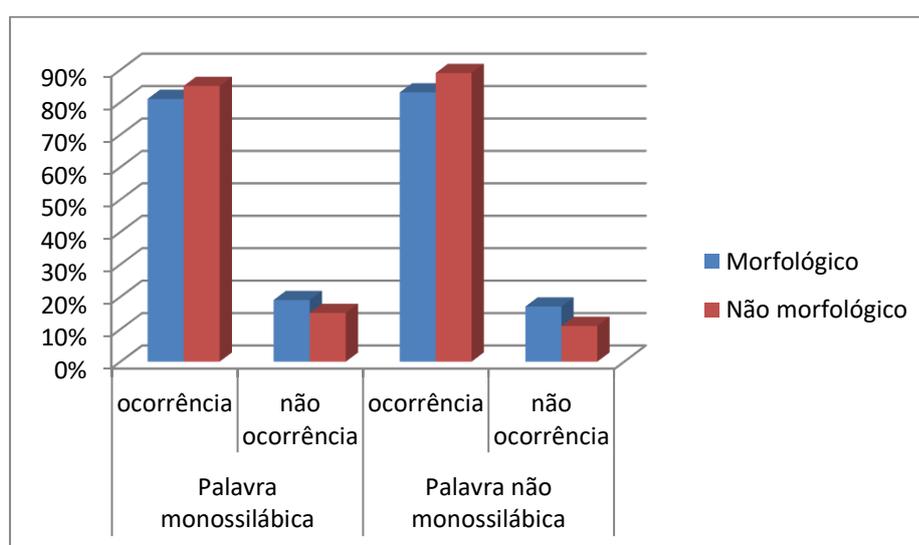


Gráfico 3 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra

Fonte: SILVA, C X. DA.

O cruzamento do grupo de fatores Estatuto linguístico da consoante alvo com o Estatuto prosódico permitiu isolarmos as palavras em que a consoante <r> é abonada pela escrita. Assim, com esse cruzamento confirmamos, primeiramente, a tendência geral de preservação da consoante independentemente do seu estatuto morfológico. Outra tendência observada é a de que a consoante morfológica apresenta maior índice de apagamento. Contrariando as nossas expectativas, o apagamento da consoante <r> morfológica ocorreu mais em palavras monossilábicas. A palavra monossilábica também foi um contexto que mais favoreceu o apagamento da consoante <r> não morfológica. A consoante <r> foi preservada na maior parte de suas ocorrências, como

mostram os valores: (a) consoante <r> morfológica na palavra monossilábica: 81% de preservação; (b) consoante <r> não morfológica na palavra monossilábica: 85% de preservação; (c) consoante <r> morfológica na palavra não monossilábica: 83% de preservação; (d) consoante <r> não morfológica na palavra não monossilábica: 89% de preservação. O maior índice de apagamento da consoante <r> morfológica é confirmada nos resultados: (a) consoante <r> morfológica na palavra monossilábica: 19% de apagamento contra consoante <r> não morfológica na palavra monossilábica: 15% de apagamento; (c) consoante <r> morfológica na palavra não monossilábica: 17% de apagamento contra consoante <r> não morfológica na palavra não monossilábica: 11% de apagamento. Destacamos o maior índice percentual de apagamento da consoante <r> em palavras monossilábicas, assim: (a) 19% de apagamento da consoante <r> morfológica na palavra monossilábica contra 17% de apagamento da consoante <r> morfológica na palavra não monossilábica; e (b) 15% de apagamento da consoante <r> não morfológica na palavra monossilábica contra 11% de apagamento da consoante <r> não morfológica na palavra não monossilábica. E, por último, confirmando estes resultados, temos o favorecimento do apagamento da consoante <r> não morfológica em palavras monossilábicas: 15% de apagamento da consoante <r> não morfológica na palavra monossilábica contra 11% de apagamento da consoante <r> não morfológica na palavra não monossilábica.

Tabela 6- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita

		Morfológico	Não morfológico
Controlada	ocorrência	83%	87%
	não ocorrência	17%	13%
Semicontrolada	ocorrência	62%	0%
	não ocorrência	38%	0%
Não controlada	ocorrência	50%	0%
	não ocorrência	50%	100%

Fonte: SILVA, C X. DA.

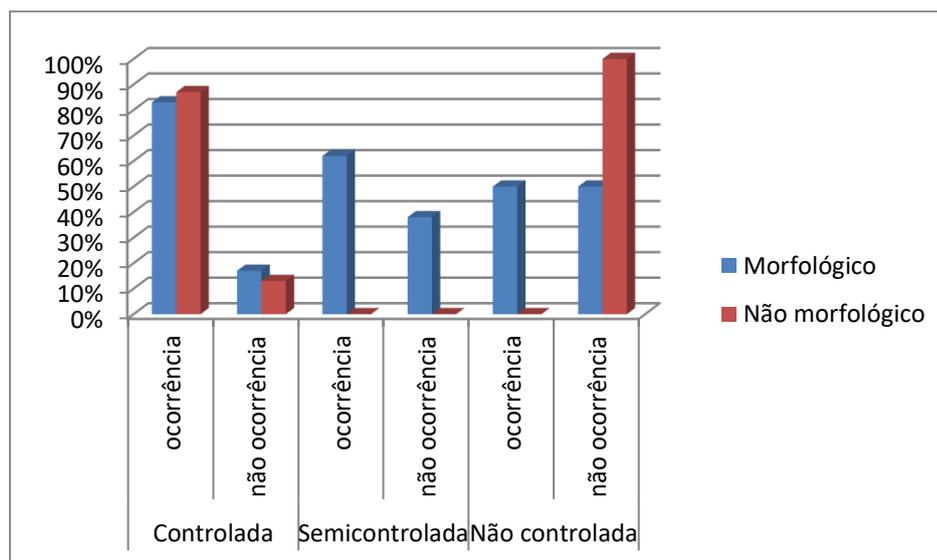


Gráfico 4 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita

Fonte: SILVA, C X. DA.

O cruzamento entre as variáveis independentes Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita buscou mostrar a interferência dessas duas variáveis sobre o apagamento da consoante <r> morfológica e não morfológica. Os resultados desse cruzamento mostram que, dentre as três atividades desenvolvidas, a não controlada apresentou um maior apagamento tanto entre palavras com a consoante <r> morfológica quanto em palavras com a consoante <r> não morfológica. Contudo, esclarecemos que em termos numéricos ocorreram apenas dois dados com <r> morfológico, tendo um sido apagado e outro não, e apenas um dado com a consoante <r> não morfológica, tendo sido esta apagada. Em face da escassez de dados, acreditamos que nossa hipótese inicial de que atividades linguísticas não controladas favoreceriam mais o apagamento da consoante <r> carece de sustentação. Ao observarmos a atividade controlada, percebemos um maior apagamento em palavras com a consoante <r> morfológica do que em palavras com a consoante <r> não morfológica. Na atividade semicontrolada, não é possível estabelecer uma comparação entre a ocorrência da consoante <r> morfológica ou não morfológica. Isso ocorre pela falta da consoante em questão na produção escrita dos participantes da pesquisa. No entanto, ao compararmos somente a ocorrência da consoante morfológica na atividade semicontrolada, percebemos que esse é o tipo de atividade em que ocorreu mais o apagamento do que a preservação da consoante <r> morfológica. Se por um lado

cruzamento das variáveis Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita mostrou uma falsa estabilidade da variação da consoante <r> morfológica, com índices percentuais de 50% tanto para o apagamento quanto para a manutenção da consoante na atividade não controladas, por outro lado esse cruzamento aponta para a efetivação uma falsa percepção de que o apagamento da consoante não morfológica seria a norma nessa atividade com 100% de apagamento. A atividade controlada confirma a tendência geral de que consoantes morfológicas sejam mais apagadas do que as não morfológicas, com 83% da manutenção da consoante <r> morfológica e 87 % de manutenção da consoante <r> não morfológica. Como consequência, a consoante <r> morfológica foi apagada em 17% de suas ocorrências e a consoante <r> não morfológica foi apagada em 13% de suas ocorrências, nesse tipo de produção. A atividade semicontrolada aparece como aquela em que comparativamente mais ocorreu apagamento da consoante <r> morfológica, com 62% de preservação e 38% de apagamento.

Tabela 7- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade

		Morfológico	Não morfológico
6º ano	ocorrência	81%	87%
	não ocorrência	19%	13%

Fonte: SILVA, C X. DA.

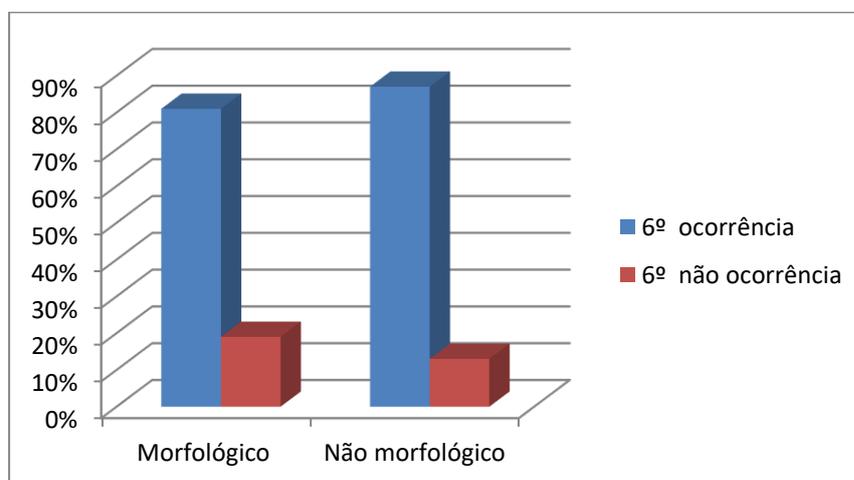


Gráfico 5 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade

Fonte: SILVA, C X. DA.

O cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade confirma a tendência de a consoante <r> morfológica ser mais apagada do que a consoante <r> não morfológica. Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II apagaram 19% das consoantes <r> morfológicas e 13% das consoantes <r> não morfológicas.

Tabela 8- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo

		Morfológico	Não morfológico
Feminino	ocorrência	90%	89%
	não ocorrência	10%	11%
Masculino	ocorrência	71%	84%
	não ocorrência	29%	16%

Fonte: SILVA, C X. DA.

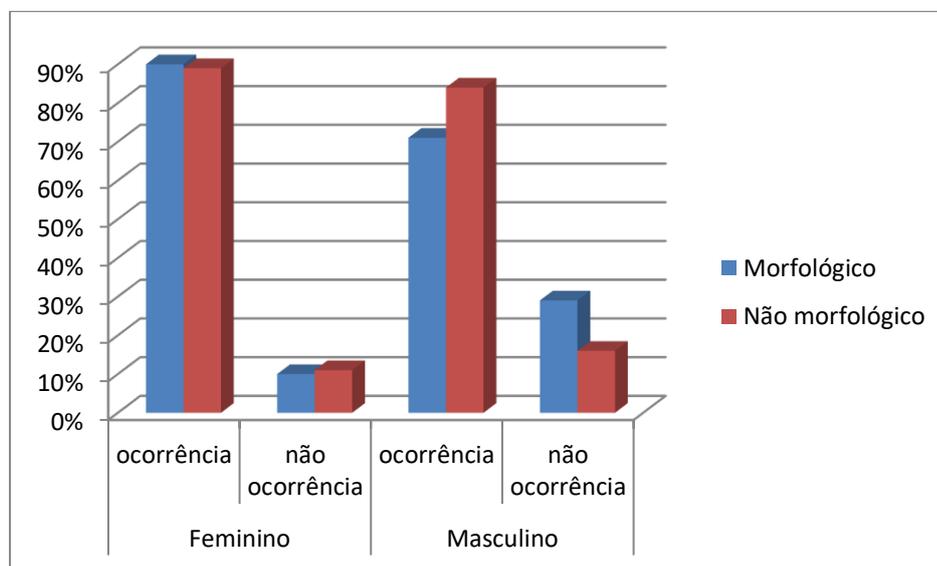


Gráfico 6- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo

Fonte: SILVA, C X. DA.

O cruzamento das variáveis Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo mostra que os participantes do sexo masculino apagaram mais a consoante <r> do que os participantes do sexo feminino, independentemente do seu estatuto linguístico. Ao analisar o estatuto linguístico da consoante alvo, observamos que os participantes do sexo masculino apagaram mais o <r> morfológico do que o <r> não morfológico. Em relação aos participantes do sexo feminino, a consoante <r> não morfológica foi mais apagada do que a morfológica, apesar da pequena diferença na porcentagem

apresentada. Os participantes do sexo masculino apagaram 29% das consoantes <r> morfológicas, enquanto os participantes do sexo feminino apagaram 10% dessas consoantes. De mesma forma, os participantes masculinos apagaram 16% das consoantes <r> não morfológicas, enquanto os participantes femininos apagaram 11% dessas consoantes. Esses resultados mostram também que os participantes do sexo masculino preservaram menos a consoante morfológica, com 29% de apagamento do <r> morfológico e 16% de apagamento do <r> não morfológico. Já, em relação aos participantes do sexo feminino, a Estatuto linguístico da consoante não se revela muito significativo, com 10% de apagamento da consoante <r> morfológica e 11% de apagamento da consoante <r> não morfológica.

Tabela 9- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série

		Morfológico	Não morfológico
Seriado	ocorrência	89%	88%
	não ocorrência	11%	12%
Não seriado	ocorrência	68%	84%
	não ocorrência	32%	16%

Fonte: SILVA, C X. DA.

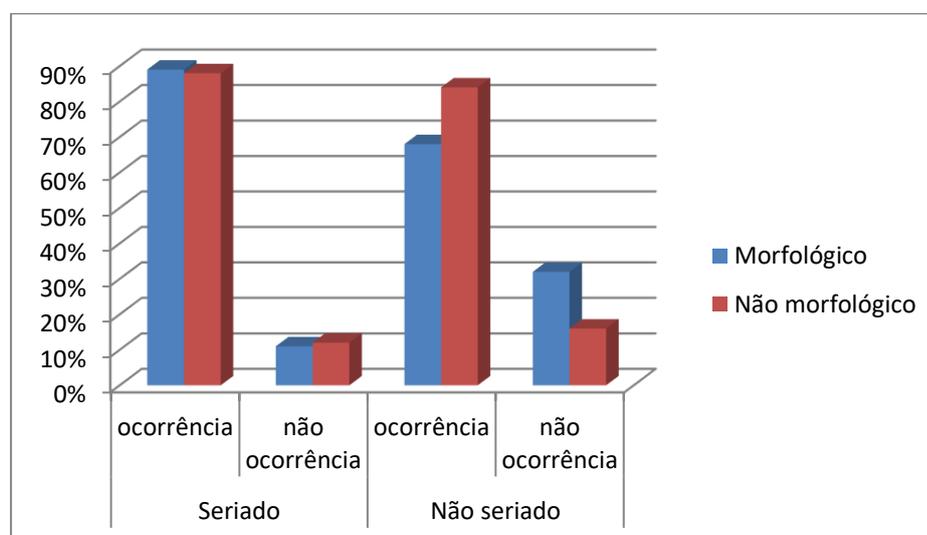


Gráfico 7 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série

Fonte: SILVA, C X. DA.

O cruzamento das variáveis Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série mostra que houve um maior número de apagamentos tanto da consoante <r> morfológica quanto da não morfológica entre os participantes não seriados, quando comparados aos alunos seriados. Os alunos não seriados apagaram mais a consoante <r> morfológica do que a consoante <r> não morfológica. Mesmo com uma pequena diferença nos valores apresentados, entre os alunos seriados, o apagamento da consoante <r> não morfológica foi maior do que o da consoante <r> morfológica. Os alunos seriados apagaram 32% das consoantes morfológicas e 16% das consoantes não morfológicas. Entre os alunos seriados, o Estatuto linguístico da consoante não se mostrou muito significativo, com 11% de apagamento da consoante <r> morfológica e 12% de apagamento da consoante não morfológica.

7.2 Apagamento da consoante <r> produção escrita de alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II

Nesta subseção, comparamos os resultados estatísticos dos erros ortográficos cometidos pelos alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Essa comparação é feita por meio de duas atividades controladas divididas em dois tipos: a de completar e a de ditado. A atividade de completar apresentou um quadro com palavras a serem utilizadas nos espaços livres de frases que constituíam períodos compostos. A atividade de ditado foi composta por 10 frases com palavras que reproduziam os contextos linguísticos (Estatuto linguístico da consoante alvo, Estatuto linguístico da palavra, Estatuto prosódico da palavra) de ocorrência da consoante <r> pesquisados por nós.

Com base na coleta dos dados, feita por meio das atividades supracitadas, e no conjunto de fatores linguísticos e extralinguísticos reunidos por nós, testamos inicialmente o apagamento da consoante <r> em posição final de palavra sob as influências das seguintes variáveis independentes: Estatuto linguístico da consoante alvo; e Estatuto linguístico da palavra. Apresentamos na tabela abaixo os valores percentuais da influência da variável independente Estatuto linguístico da consoante alvo sobre a ocorrência e não ocorrência dessa consoante sob investigação. Também apresentamos um gráfico que permite comparar os índices percentuais obtidos como apoio às interpretações dos dados.

Tabela 10- Estatuto linguístico da consoante alvo

	Morfológico	Não morfológico
ocorrência	82,4%	89,3%
não ocorrência	17,6%	10,7%

Fonte: SILVA, C X. DA.

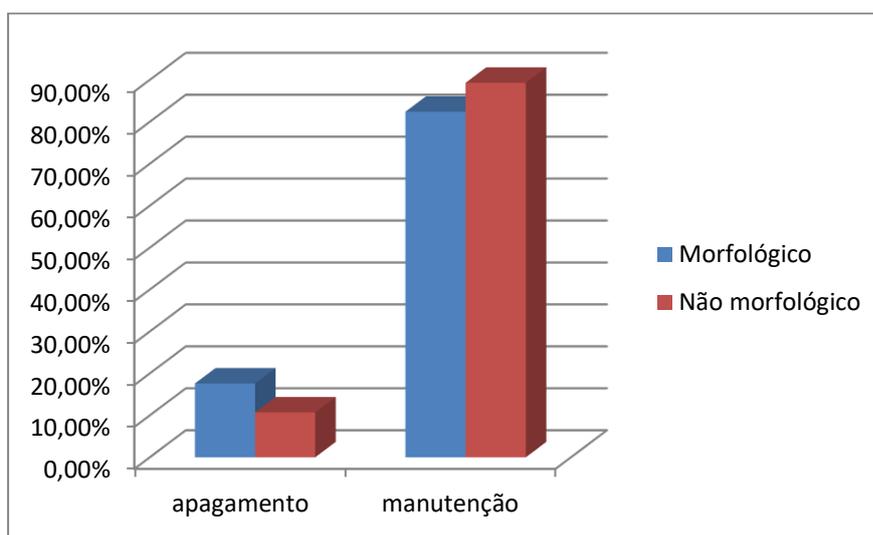


Gráfico 8 – Estatuto linguístico da consoante alvo

Fonte: SILVA, C X. DA.

Os resultados mostrados na tabela e no gráfico acima revelam que a consoante <r>, com estatuto morfológico ou não morfológico, nas produções escritas dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental II tende a ser mantida. Os resultados também mostram nos dados coletados que a consoante <r> morfológica tendeu a ser mais apagada do que a consoante <r> não morfológica. Ao compararmos os índices, vemos que: (a) consoante <r> morfológica foi preservada em 82,4% das ocorrências; e a consoante <r> não morfológica foi preservada em 89,3% das ocorrências; (b) a consoante <r> morfológica foi apagada em 17,6% das palavras, enquanto a consoante <r> não morfológica foi apagada em 10,7% das palavras.

A tabela a seguir apresenta os efeitos do grupo de fatores Estatuto linguístico da palavra, na ocorrência da consoante <r>. Esse grupo de fatores reúne as ocorrências da consoante investigada em palavras em que constitui um morfema próprio, ou seja, é expressão do infinitivo verbal; e em palavras em que não constitui morfema próprio, ou

seja, é um segmento final de substantivos oxítonos. Como explicamos na subseção 6.1, buscamos com esse grupo de fatores comparar as ocorrências morfológicas e não morfológicas da consoante <r>, estas últimas legitimadas na ortografia do português, com as situações em que, pelo nosso dia a dia em sala de aula, prevemos que os alunos insiram a consoante <r> no final da palavra, sendo essas situações: (i) substantivos oxítonos não terminados em <r>; (ii) substantivos deverbais; (iii) verbo na terceira pessoa do singular do presente do indicativo; e (iv) verbo na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. A comparação dos valores percentuais obtidos é feita pelo gráfico 8.

Tabela 11– Estatuto linguístico da palavra

	Subst. oxítonos terminados em -r	Subst. oxítonos não terminados em -r	Subst. deverbais	Verbo no infinitivo	Verbo na 3ª p. sg	Verbo na 1ª p. sg
ocorrência	91,8%	6,5%	2,3%	82,4%	13,8%	3,5%
não ocorrência	8,2%	93,5%	97,7%	17,6%	86,2%	96,5%

Fonte: SILVA, C X. DA.

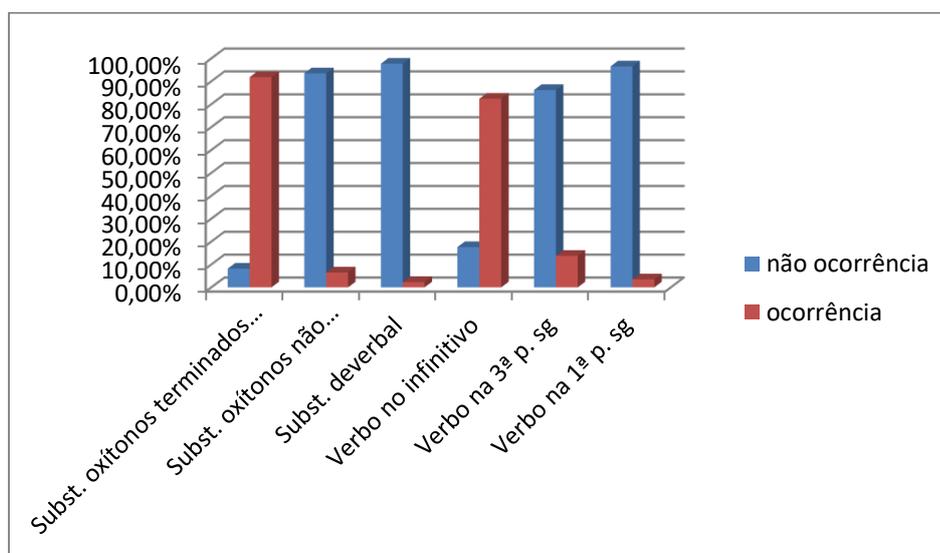


Gráfico 9 – Estatuto linguístico da palavra

Fonte: SILVA, C X. DA.

Os índices percentuais do grupo de fatores Estatuto linguístico da palavra sobre a nossa variável dependente confirmam a tendência de preservação da consoante <r> nas ocorrências em que sua presença é legitimada pela ortografia do português. Contudo, quando comparamos essas ocorrências verificamos que a maior preservação da consoante <r> em coda final de palavra ocorreu nos oxítonos terminados em <r> e não nos verbos no infinitivo. Houve uma porcentagem significativa de inserção da consoante <r> no final de palavras que não apresentam essa consoante em sua estrutura, como aconteceu nos casos dos verbos em 3ª pessoa do singular, imediatamente seguidos pelos substantivos oxítonos terminados não terminados por <r>. Os casos de menos inserção da consoante <r> na posição de coda final de palavra é justamente com os substantivos deverbais. A consoante <r> foi preservada em 91,8% das suas ocorrências em substantivos oxítonos, e em 82,4% de suas ocorrências no infinitivo verbal. A consoante foi inserida em 13,8% das ocorrências de verbos na terceira pessoa do singular, em 6,5% das ocorrências de palavras oxítonas não terminadas em <r>, em 3,5% das ocorrências de verbos na primeira pessoa do singular, e em 2,3% das ocorrências de substantivos deverbais.

Tal como procedemos na subseção 6.1, propomos a seguir o cruzamento entre o Estatuto linguístico da consoante alvo com os seguintes grupos de fatores: Estatuto prosódico da palavra, Natureza da atividade escrita, Escolaridade, Sexo, Relação idade-série. Também, como explicamos na subseção anterior, a razão para esses cruzamentos é evitar a contaminação dos índices percentuais pelas ocorrências da consoante <r> em palavras em que não constitui um morfema próprio. A contaminação ocorreria porque não foi possível separar nos grupos de fatores as ocorrências e não ocorrências da consoante <r> conforme seu estatuto morfológico e não morfológico.

Os percentuais a seguir são do primeiro cruzamento proposto, ou seja, o cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra. Lembramos que, assim como nos cruzamentos entre duas variáveis feitos para os dados do 6º ano do EF II, os casos de <r> não morfológico somente dizem respeito às palavras em que tal consoante é legitimada pela ortografia da língua portuguesa. As palavras escritas com o erro ortográfico provocado pela paragoge da consoante <r> são relevantes apenas no grupo de fatores Estatuto linguístico da palavra.

Os valores do cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra são dados na tabela a seguir. E sua comparação visual é feita pelo gráfico em colunas.

Tabela 12- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra

		Morfológico	Não morfológico
Palavra monossilábica	ocorrência	86%	90%
	não ocorrência	14%	10%
Palavra não monossilábica	ocorrência	81%	88%
	não ocorrência	19%	12%

Fonte: SILVA, C X. DA.

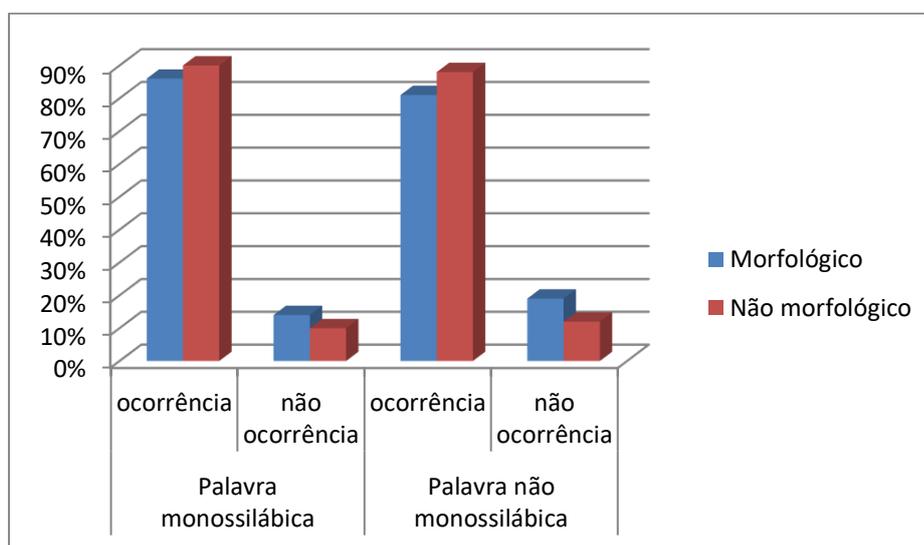


Gráfico 10 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra

Fonte: SILVA, C X. DA.

O cruzamento entre os grupos de fatores Estatuto linguístico da consoante alvo e Estatuto prosódico da palavra confirmou nossa hipótese inicial de que estrutura prosódica monossilábica da palavra interferiria na ocorrência da consoante <r> favorecendo a sua preservação. A expectativa de a consoante <r> ser mais apagada em palavras não monossilábicas é confirmada pelos valores estatísticos obtidos. Os dados

dos quatro anos do Ensino Fundamental II obtidos por meio de atividades controladas também confirmam a tendência geral de a consoante <r> sofrer mais apócope do que a consoante <r> não morfológica. Os dados do 6º ano desafiaram nossa hipótese inicial, indicando um favorecimento do apagamento da consoante <r> em palavras monossilábicas. Contudo, os dados dos quatro anos reunidos reestabelecem o equilíbrio de forças e confirmam que a estrutura prosódica monossilábica da palavra como favorecedora da preservação de suas melodias segmentais em posição final. A palavra monossilábica apagou 14% das ocorrências da consoante <r> morfológica e 10% das ocorrências da consoante <r> não morfológica contra 19% de apagamento da consoante <r> morfológica e 12% de apagamento da consoante <r> não morfológica na palavra não monossilábica. O confronto desses resultados percentuais também confirma o maior apagamento da consoante <r> morfológica nas atividades controladas realizadas por alunos dos quatro anos do Ensino Fundamental II.

O segundo cruzamento é feito entre Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita. Os valores percentuais e o gráfico em colunas que registram os resultados estão abaixo:

Tabela 13- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita

		Morfológico	Não morfológico
Ditado	ocorrência	84%	88%
	não ocorrência	16%	12%
Complete	ocorrência	80%	91%
	não ocorrência	20%	9%

Fonte: SILVA, C X. DA.

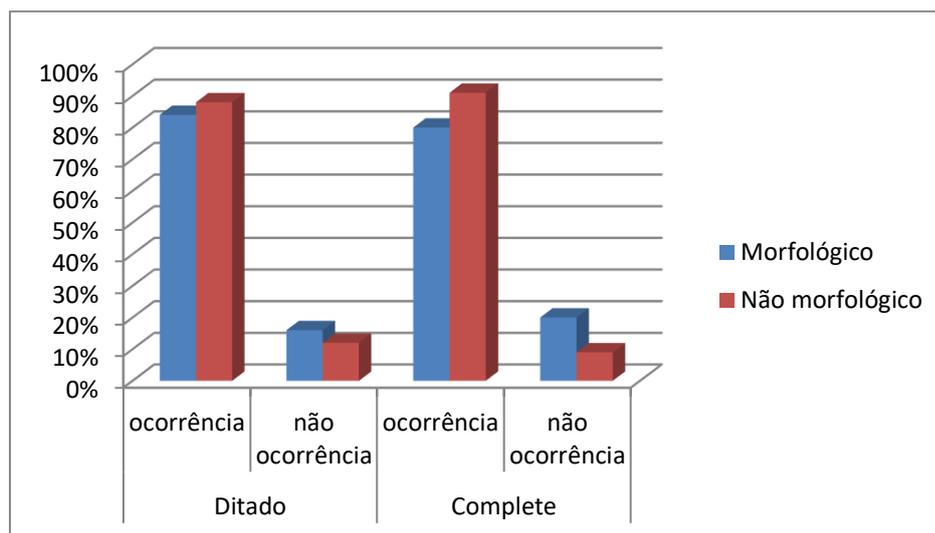


Gráfico 11 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Natureza da atividade escrita

Fonte: SILVA, C X. DA.

Os resultados do cruzamento acima mostram que, dentre as duas atividades controladas desenvolvidas, a de completar apagou mais a consoante <r> morfológica, enquanto a atividade de ditado apagou mais a consoante <r> não morfológica. A tendência geral de apagamento da consoante <r> morfológica se mantém nos dois tipos de atividades. A atividade controlada de completar aparece como aquela em que mais ocorreu o apagamento da consoante <r> morfológica, com 20% de apagamento, enquanto a consoante <r> não morfológica foi mais apagada na atividade de ditado, com 12%. Não obstante, com 20% de apagamento da consoante <r> morfológica contra 9% de apagamento da consoante <r> não morfológica na atividade de complete, e com 16% de apagamento da consoante <r> morfológica contra 12% de apagamento da consoante <r> não morfológica, na atividade de ditado, confirmamos a tendência geral de maior apagamento da consoante <r> morfológica.

A seguir apresentamos o cruzamento entre as variáveis independentes Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade.

Tabela 14- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade

		Morfológico	Não morfológico
6º	ocorrência	83%	87%
	não ocorrência	17%	13%
7º	ocorrência	78%	86%
	não ocorrência	22%	14%
8º	ocorrência	86%	92%
	não ocorrência	14%	8%
9º	ocorrência	82%	92%
	não ocorrência	18%	8%

Fonte: SILVA, C X. DA.

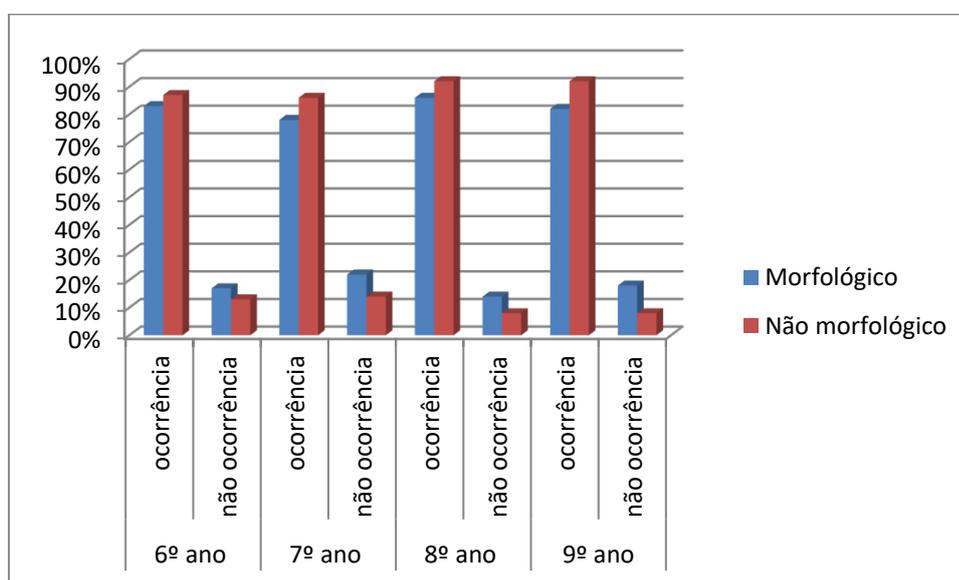


Gráfico 12 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade

Fonte: SILVA, C X. DA.

O cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Escolaridade confirma as tendências gerais de preservação da consoante <r>, independentemente de seu estatuto morfológico e não morfológico. Os valores obtidos também confirmam a ocorrência do maior número de apagamento da consoante morfológica, quando comparada a não morfológica. Em relação ao apagamento da consoante <r> morfológica, observamos que esse foi maior entre os alunos do 7º ano, seguidos por alunos do 9º, 6º e 8º anos. A

distribuição observada revela uma tendência de os participantes do segundo e do último ano do Ensino Fundamental II apresentarem o mesmo comportamento linguístico em relação ao apagamento da consoante <r> morfológica. A consoante <r> não morfológica foi mais apagada entre os alunos do 7º ano, seguidos por alunos do 6º ano, enquanto os alunos do 8º e 9º anos tiveram as porcentagens iguais. A consoante <r> foi mais preservada em: (i) 83% das suas ocorrências morfológicas e 87% das suas ocorrências não morfológicas no 6º ano; (ii) 78% das suas ocorrências morfológicas e 86% das suas ocorrências não morfológicas no 7º ano; (iii) 86% das suas ocorrências morfológicas e 92% das suas ocorrências não morfológicas no 8º ano; e (iv) 82% das suas ocorrências morfológicas e 92% das suas ocorrências não morfológicas no 9º ano. O apagamento da consoante <r> morfológica ocorreu em 22% das suas ocorrências contra 14% de apagamento da consoante <r> não morfológica no 7º ano; 18% de suas ocorrências contra 8% de apagamento da consoante <r> não morfológica no 9º ano; 17% das suas ocorrências contra 13% de apagamento da consoante <r> não morfológica no 6º ano, e 14% das suas ocorrências contra 8% de apagamento da consoante <r> não morfológica no 8º ano.

A tabela e o gráfico a seguir, apresentam o cruzamento das variáveis Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo.

Tabela 15- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo

		Morfológico	Não morfológico
Feminino	ocorrência	88%	93%
	não ocorrência	12%	7%
Masculino	ocorrência	79%	87%
	não ocorrência	21%	13%

Fonte: SILVA, C X. DA.

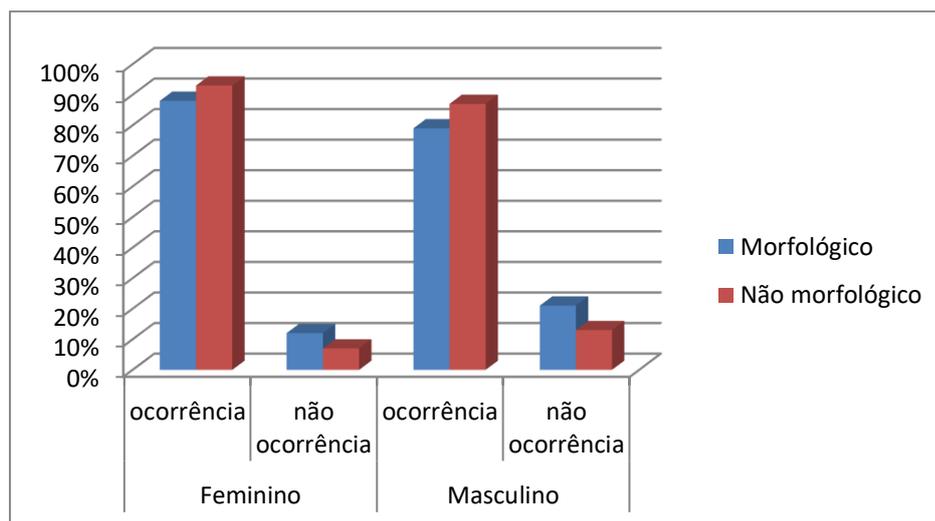


Gráfico 13 – Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Sexo

Fonte: SILVA, C X. DA.

O conjunto de fatores acima mostra que, independentemente do seu estatuto linguístico da consoante alvo do processo de apagamento tratado por nós, os participantes do sexo masculino apagaram mais do que os participantes do sexo feminino. Em relação ao estatuto linguístico da consoante alvo, observamos que tanto os participantes do sexo feminino quanto do sexo masculino apagaram mais a consoante <r> morfológica do que a consoante <r> não morfológica. Os participantes do sexo masculino apagaram 21% das consoantes <r> morfológicas contra 13% das consoantes <r> não morfológicas, enquanto os participantes do sexo feminino apagaram 12% das consoantes <r> morfológicas contra 7% consoantes <r> não morfológicas.

Por fim, o cruzamento das variáveis Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série é dado na tabela e gráfico a seguir.

Tabela 16- Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série

		Morfológico	Não morfológico
Seriado	ocorrência	85%	91%
	não ocorrência	15%	9%
Não seriado	ocorrência	77%	86%
	não ocorrência	23%	14%

Fonte: SILVA, C X. DA.

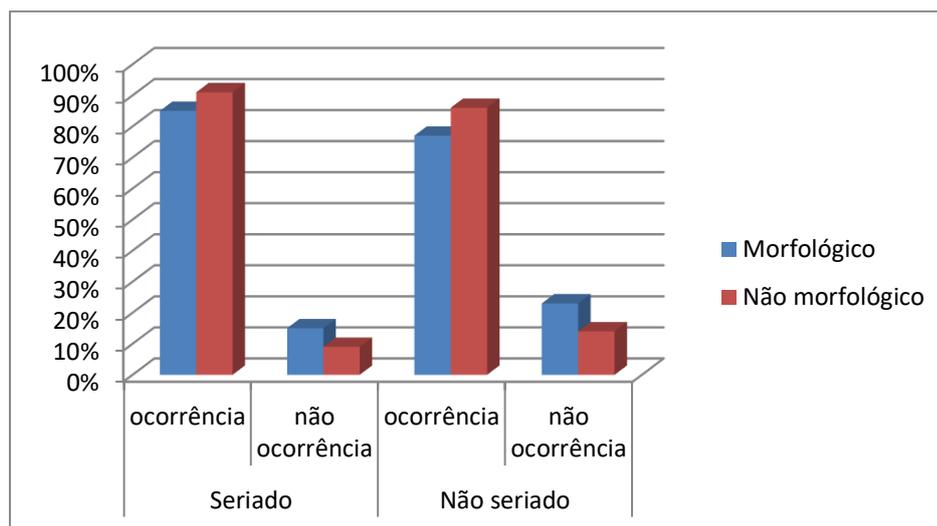


Gráfico 14– Cruzamento Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série

Fonte: SILVA, C X. DA.

O cruzamento das variáveis Estatuto linguístico da consoante alvo e Relação idade-série, encontrados acima, mostra que houve maior quantidade de apagamentos tanto da consoante <r> morfológica quanto da não morfológica entre os participantes não seriados, confirmando nossa hipótese sobre o grupo de fatores Relação idade-série. Já, entre os alunos não seriados, a consoante <r> morfológica foi mais apagada do que a consoante <r> não morfológica. Assim também entre os alunos seriados, o apagamento da consoante <r> morfológica foi maior do que o da consoante <r> não morfológica. Os alunos não seriados apagaram 23% das consoantes morfológicas e 14% das consoantes não morfológicas. Os alunos seriados apagaram 15% das consoantes morfológicas e 9% das consoantes não morfológicas.

8 PROPOSTA PARA O ENSINO

O objetivo deste capítulo é propor atividades de intervenção que atuem sobre o erro ortográfico causado pelo apagamento da consoante <r> em verbos no infinitivo. Para tanto, propomos 5 atividades divididas pelos três eixos do ensino de gramática (VIEIRA, 2018). As atividades propostas são baseadas na interpretação dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa e apresentados no capítulo **Interpretação estatística dos erros ortográficos encontrados na produção escrita dos participantes da pesquisa**. Nesse capítulo, mostramos a partir dos resultados que o apagamento da consoante <r> morfológica e não morfológica é um fenômeno variável que migra da fala para escrita, constituindo um erro ortográfico na escrita, que precisa ser trabalhado com atividades que busquem promover a consciência fonológica, ortográfica e gramatical envolvidas nesse processo, tal como vemos nas orientações das competências específicas de língua portuguesa no Ensino Fundamental presentes na BNCC, segundo as quais o ensino deve promover condições que atendam às necessidades de aprendizagem do aluno

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

[...]

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (BNCC, 2018, p. 87)

As diferentes competências, que devem ser desenvolvidas dentro dos quatro eixos (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica), precisam ser trabalhadas de forma a se complementarem, fazendo parte de um desenvolvimento único que se inicie desde o processo de alfabetização e letramento: “Ao professor cabe a responsabilidade de levar o estudante a conhecer as regras de correspondências entre grafemas e fonemas da língua, a fim de que ele compreenda os princípios que subjazem à leitura e a escrita do PB.” (ROBERTO, 2016, p. 164). Vieira (2018, p. 51) acredita que a grande dificuldade em unir o processo de desenvolvimento das competências ao ensino está na metodologia a ser empregada: “O desafio, portanto, é acima de tudo

metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística.”

Com base nas competências específicas de língua portuguesa expostas na BNCC, a metodologia a ser aplicada no desenvolvimento das atividades aqui desenvolvidas tem como finalidade trabalhar com a proposta dos três eixos de aplicação do ensino de gramática apresentados por Viera (2018, p. 52). Os eixos propostos por Vieira abordam o ensino de gramática a partir de três perspectivas: a da reflexão, a da significação e a da variação. Essas três perspectivas são explicadas pela autora no excerto abaixo, em que afirma que o ensino de gramática na escola precisa estar:

- (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico- discursivo);
- (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelos alunos e/ou nos diversos materiais usados. (VIEIRA, 2018, p. 51)

Nas subseções a seguir, apresentaremos as propostas de atividades divididas de acordo com cada eixo supracitado e sua função no desenvolvimento das competências relacionadas ao conhecimento de língua portuguesa a serem trabalhadas com os alunos do Ensino Fundamental II.

8.1 Proposta de atividade de variação linguística- O *continuum* fala/escrita

São propostas duas atividades de intervenção para o apagamento da consoante <r> nas produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II com base no eixo 3 nomeado por Vieira (2018) como: Ensino de Gramática, Variação e Normas. As atividades, identificadas como 1 e 2, têm como objetivo trabalhar a variação com o aluno a partir da relação oralidade-escrita. Por meio de duas músicas, os alunos serão motivados a observar as diferenças nas pronúncias espontâneas dos verbos no infinitivo e analisar os efeitos de sentido dessas pronúncias na leitura das letras das canções em que aparecem.

Na atividade 1, os alunos deverão escrever a letra da música “Letícia”, de Zé Vaqueiro, apenas de oitiva. Depois, receberão a letra e a compararão com o que escreveram. Nesse momento, o professor deverá abordar a relação entre oralidade e escrita e a importância de saber diferenciar a escrita das formas verbais com a consoante <r> no final de palavra daquelas que não a possuem. O professor poderá chamar a atenção dos alunos para o que diferencia na oralidade as formas verbais infinitivas, ou seja, a tonicidade das palavras; e o que diferencia na escrita essas formas verbais, ou seja, o grafema <r>.

Na atividade 2, os alunos receberão a letra da música “Vagalumes”, de Pollo, com espaços em branco a serem completados. Haverá pares de palavras, um membro do par com a consoante <r> no final e outro membro do par sem essa consoante. Os alunos serão orientados a completar a letra da música com uma das opções a partir da oitiva da canção.

A seguir apresentamos as atividades 1 e 2 em sua integralidade. As versões professor e aluno dessas duas atividades são encontradas no apêndice (C, D e E). Esclarecemos que essas atividades propostas para tratar a variação linguística referente à apócope da consoante <r> no PB são de natureza epilinguística. Franchi (1991, p. 36) chama “de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”.

Atividade 1- Escuta e escrita da canção LETÍCIA, de Zé Vaqueiro.

	PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
	ESCOLA MUNICIPAL _____
	ANO DE ESCOLARIDADE: ___º ano
	PROFESSOR: _____
	DISCIPLINA: Português

Vamos cantar!

Na atividade de hoje, iremos ouvir a música “Letícia”, de Zé Vaqueiro. Vocês deverão ouvi-la e escrevê-la com atenção. Vamos lá!

Atividade 2- Escuta da canção VAGALUMES, de Pollo.

	PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
	ESCOLA MUNICIPAL _____
	ANO DE ESCOLARIDADE: ___º ano
PROFESSOR: _____	DISCIPLINA: Português

Escute a música “Vagalumes”, de Pollo, e escolha uma das palavras dentro da caixa para completar o espaço vazio.

Vagalumes- Pollo (part. Ivo Mozart)

Vou _____ mais de um milhão de vagalumes por aí caçar- caça

Pra te ver sorrir, eu posso _____ o céu de outra cor colorir- colori

Eu só quero _____ você e quando amanhecer amar- ama

Eu quero _____ do seu lado acordar- acorda

Vou escrever mais de um milhão de canções pra você ouvir

Que meu _____ é teu, teu sorriso me faz sorrir amor- amo

Eu vou de Marte até a Lua, cê sabe, já tô na tua

E não _____ tanta saudade, essa verdade nua e crua caber- cabe

Eu sei o que eu faço, nosso caminho, eu traço

Um casal fora da lei, ocupando o mesmo espaço

Se eu tô contigo, não ligo se o Sol não _____ aparecer- aparece

É que não faz sentido caminhar sem _____ a mão pra você dar- dá

Teu sonho impossível vai _____ realidade ser - se

Sei que o mundo tá terrível

Mas não vai ser a maldade que

Vai me _____ de você, eu faço você ver tirar- tira

Pra tu sorrir, eu faço o mundo inteiro saber que eu

Refrão

Pra ter o teu sorriso, eu descubro o paraíso

É só ver sua boca que eu perco o juízo por inteiro

Sentimento verdadeiro, eu e você

Ao som de Janelle Monáe, vem, _____ acontecer

deixar- deixa

E me abraça, que o tempo não _____ quando cê tá perto

passar- passa

_____ a mão e vem comigo, que eu vejo como eu tô certo

dar- dá

Eu digo que te _____ , cê pede algo impossível

amor- amo

Levanta da sua cama, hoje o céu está incrível (incrível)

Refrão

Faço dos teus braços um _____ mais seguro

lugar- lugá

Procurei paz em outro abraço, eu não achei, eu juro

Saio do compasso, passo apuros, o que vier

Abro a janela pra que você possa _____

ver- vê

Refrão

<https://www.lettras.mus.br/pollo/vagalumes/>

Vagalumes (part. Ivo Mozart)

Pollo

**Vou caçar mais de um milhão de
vagalumes por aí**

**Pra te ver sorrir, eu posso colorir o céu de
outra cor**

**Eu só quero amar você e quando
amanhecer**

Eu quero acordar do seu lado

Vou escrever mais de um milhão de canções
pra você ouvir

Que meu amor é teu, teu sorriso me faz sorrir
Eu vou de Marte até a Lua, cê sabe, já tô na
tua

E não cabe tanta saudade, essa verdade nua e
crua

Eu sei o que eu faço, nosso caminho, eu traço
Um casal fora da lei, ocupando o mesmo
espaço

Se eu tô contigo, não ligo se o Sol não
aparecer

É que não faz sentido caminhar sem dar a mão
pra você

Teu sonho impossível vai ser realidade

Sei que o mundo tá terrível

Mas não vai ser a maldade que

Vai me tirar de você, eu faço você ver
Pra tu sorrir, eu faço o mundo inteiro saber
que eu

Refrão

Pra ter o teu sorriso, eu descubro o paraíso
É só ver sua boca que eu perco o juízo por
inteiro

Sentimento verdadeiro, eu e você
Ao som de Janelle Monáe, vem, deixa
acontecer

E me abraça, que o tempo não passa quando
cê tá perto

Dá a mão e vem comigo, que eu vejo como eu
tô certo

Eu digo que te amo, cê pede algo impossível
Levanta da sua cama, hoje o céu está incrível
(incrível)

Refrão

Faço dos teus braços um lugar mais seguro
Procurei paz em outro abraço, eu não achei,
eu juro

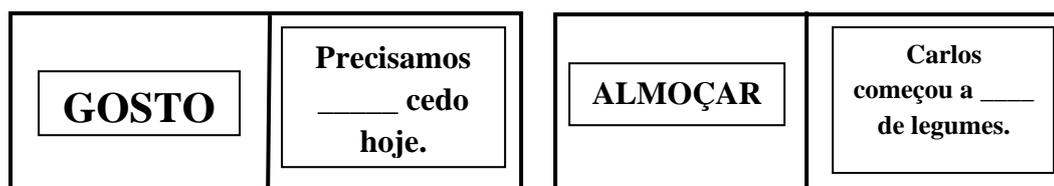
Saio do compasso, passo apuros, o que vier

Abro a janela pra que você possa ver

Refrão

8.2 Proposta de atividade gramatical- Uma reflexão metalinguística

Nesta subseção, a atividade, identificada como 3, é formulada com base no eixo 1 nomeado por Vieira (2018) como: Ensino de gramática e atividade reflexiva. Trata-se de uma proposta de atividade gramatical cujo objetivo é fazer com que os alunos relacionem palavras aos seus contextos oracionais adequados por meio de um jogo de dominó. O dominó foi escolhido por permitir propor um desafio para os alunos ao tentarem encaixar as suas peças corretamente no jogo. O dominó é composto por 24 peças. Cada peça apresenta de um lado uma palavra e do outro lado uma oração a ser completada, como no exemplo abaixo:



O professor será instruído a cortar as peças e colá-las em uma superfície com pouca flexibilidade, como papelão, para que os alunos não consigam ver através da folha. A turma pode ser dividida em grupos de 5 alunos. Cada aluno terá direito a receber 4 peças e as 4 peças restantes ficarão à disposição dos alunos para serem “compradas”.

Após a “brincadeira”, os alunos farão a atividade 4, que objetiva a compreensão gramatical dos desafios contidos em cada peça de dominó. Os alunos deverão nessa nova atividade fazer a diferenciação das palavras em verbos no infinitivo, verbos conjugados em 1ª pessoa do singular, verbos conjugados em 3ª pessoa do singular e substantivos. Buscamos, com as atividades 3 e 4 atividades, propiciar aos alunos uma análise gramatical das palavras com foco na leitura e interpretação do contexto, por meio do lúdico e da prática textual e gramatical.

Apresentamos as atividades 3 e 4 a seguir. A versão completa da atividade 3, versão professor e aluno, é apresentada nos apêndices (F) e (G). E a versão completa da atividade 4 nas duas versões, professor e aluno, encontra-se nos apêndices (H) e (I). As duas atividades propostas nesta subseção, ao desafiarem o aluno a resolver problemas relacionados à reflexão e análise linguística, revelam-se de natureza metalinguística. Franchi (1991, p. 24) lembra que “Os exercícios gramaticais, quase todos se situam ao nível da metalinguagem, ou seja, o de adquirir um sistema de noções e uma linguagem

representativa (na verdade, uma nomenclatura) para poder falar de certos aspectos da linguagem”. Daí a importância de se ressignificar práticas tradicionais de ensino por meio de atividades que promovam desafios que levem a uma reflexão das estruturas da língua.

Atividade 3- Dominó

Atividade 4- Gramática

	PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
	ESCOLA MUNICIPAL _____
	ANO DE ESCOLARIDADE: ___º ano
PROFESSOR: _____	DISCIPLINA: Português

No jogo do dominó, você viu algumas palavras que são parecidas na pronúncia e podem gerar dúvidas na hora da escrita.

Começamos a **PARTIR** o bolo cedo.

Eu **PARTI** o bolo em vários pedaços.

Miguel **PARTE**, igualmente, os doces entre as crianças.

Cada palavra possui uma função e faz parte de grupo específico de palavras:



verbos no infinitivo – é o verbo em seu estado natural, terminando em ar, er ou ir (e or, no caso do verbo pôr). Diz-se da, ou forma nominal do verbo, que exprime a ação de maneira indeterminada.



verbos conjugados- Conjugação verbal é a flexão de um verbo em todos os seus modos, tempos, pessoas, números e vozes.



Substantivos- são termos responsáveis por nomear seres, objetos, ações, lugares, etc.

1- Agora que você já jogou o dominó e viu como as palavras se encaixam nas orações, vamos diferenciá-las?

VENDER – RI - GOSTA - AMAR - AMOR - VENDE - DORMIR – PARTE –
 ALMOÇA - VIVE – AMA – ALMOÇO – ESCREVE – PARTIR – DORME –
 ALMOÇAR - GOSTO - GOSTAR - VIVER - AMO – RIR - ESCREVER – PARTI -
 DORMI

Verbos no infinitivo	Verbos na 1ª pessoa do singular	Verbos na 3ª pessoa do singular	Substantivos

8.3 Proposta de atividade textual- A gramática e a produção de significados

A última atividade proposta, identificada como 5, tem como objetivo trabalhar a produção escrita dos alunos. A atividade 5 é formulada com base no eixo 2 nomeado por Vieira (2018) como: Ensino de gramática e produção de sentidos. Para relacionarmos o erro ortográfico provocado pelo apagamento da consoante <r> com o seu efeito de sentido, selecionamos o texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos. Após a leitura e discussão da crônica de Ricardo Ramos, os alunos serão orientados a produzir o próprio texto, em que deverão narrar seu cotidiano apenas com verbos no infinitivo. Ao concluírem a redação do relato do próprio cotidiano a partir de verbos no infinitivo, deverão, sequencialmente, desenvolver esse texto produzido por meio do emprego das

formas conjugadas dos verbos utilizados, criando orações desenvolvidas com sujeito e predicado.

A atividade 5 é reproduzida a seguir. Suas versões professor e aluno estão no apêndice (J e K). Essa atividade completa nossa proposta de transitar entre os três eixos de estudos gramaticais formulados por Vieira (2018) a partir da nossa proposta de atividades epilinguísticas (atividade 1 e 2), metalinguísticas (atividade 3 e 4) e linguística (atividade 5). Particularmente, a atividade 5 se destaca por permitir trabalhar com o aluno os efeitos de sentido da apócope da consoante <r> nas suas próprias produções linguísticas. Com isso, estamos de acordo com Franchi (1991, p. 35) que “atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”.

Atividade 5- Produção textual (verbos: no infinitivo e formas conjugadas)

	PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
	ESCOLA MUNICIPAL _____
	ANO DE ESCOLARIDADE: ___º ano
	PROFESSOR: _____
	DISCIPLINA: Português

Leia com atenção o texto abaixo:

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo; pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maços de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de

papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

(Ricardo Ramos).

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/texto-voce-sabe-qual-o-conceito.htm>

O texto de Ricardo Ramos descreve o dia de uma pessoa apenas usando substantivos. A partir de cada palavra e cada sequência conseguimos compreender o que essa pessoa fez durante o seu dia. Podemos descrever as ações de diversas formas, como: caminhar, correr, ler... Nesses exemplos usamos os verbos no infinitivo para apresentar essas ações.

Vamos produzir!

1- Escreva um texto descrevendo do seu dia. Você deve utilizar APENAS verbos no infinitivo.

2- Agora, desenvolva o texto que você escreveu. Você deve utilizar os verbos nas formas conjugadas em 1ª pessoa do singular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O apagamento da consoante <r> em verbos do infinitivo do PB, nas produções escritas dos alunos do Ensino Fundamental II, foi o objeto de investigação apresentado em nossa pesquisa. Nosso trabalho foi desenvolvido a partir dos dados coletados nas produções escritas de alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental em uma das escolas municipais da rede de Nova Iguaçu, localizada em Tinguá, zona rural do município do estado do Rio de Janeiro. O objetivo dessa análise era investigar a ocorrência desse fenômeno, os fatores linguísticos e extralinguísticos que poderiam propiciar o apagamento e apresentar atividades que tenham como finalidade intervir e diminuir a presença desse erro ortográfico na produção escrita.

A partir dos estudos desenvolvidos nos trabalhos de Câmara Jr (1999), de Silva (2003) e de Roberto (2016) nas áreas de fonéticas e fonologia; de Gonçalves (2019) na morfologia; e de Franchi (1991), de Marcuschi (1997), de Viera (2018) e da BNCC (2018) no ensino de língua portuguesa, podemos perceber a importância de trabalhar com os alunos os conhecimentos relacionados a nossa língua. Esses conhecimentos permitem fazer com que eles desenvolvam as habilidades e competências necessárias para utilizarem a língua e suas diversas modalidades textuais com propriedade e entendimento, de acordo com as diferentes situações em que o falante/escritor se encontra.

Os dados utilizados para realizarmos as interpretações estatísticas apresentadas em nossa pesquisa foram coletados por meio de atividades aplicadas nas quatro turmas do Ensino Fundamental II da escola onde realizamos nossa pesquisa. As atividades foram classificadas como: controladas, sendo aquelas que são direcionadas e possuem resposta específica; semicontroladas, sendo aquelas que são direcionadas e apresentam uma resposta livre, porém contextualizada; e não controladas, sendo aquelas que são de produção livre.

A coleta dos dados foi feita em dois momentos, com atividades de natureza diferentes. No primeiro momento, os dados foram coletados, apenas no 6º ano, a partir de três atividades que integravam as avaliações do bimestre: um ditado – atividade escrita controlada; uma produção textual de frases com base em uma tirinha do Garfield – atividade semicontrolada; e uma produção textual com o tema “festa julina” – atividade não controlada. Essas atividades não foram aplicadas com o propósito de coletar dados, no entanto, por apresentarem diferentes naturezas, passaram a fazer parte

da pesquisa. No segundo momento, coletamos os dados nos quatro anos do Ensino Fundamental II, por intermédio de duas atividades escritas controladas: um ditado e um completo. Interpretamos as estatísticas e as dividimos em subseções conforme os períodos de aplicação e as atividades. Dos 85 alunos matriculados na unidade escolar onde atuamos no Ensino Fundamental II, 20 alunos do 6º ano produziram dados para coleta no primeiro momento, e 55 alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos produziram dados para coleta no segundo momento.

A metodologia que norteia as pesquisas no PROFLETRAS e orientaram o desenvolvimento do nosso trabalho foi a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa visa uma identificação do processo a ser analisado, uma investigação do objeto de estudo, seguida de uma intervenção apoiada em conceitos teóricos e de uma averiguação a fim de observar se a ação interventiva gerou algum impacto, positivo ou negativo, sobre o objeto de estudo. Em razão da pandemia de Covid-19 que aflige o mundo e provocou a suspensão das aulas presenciais, não conseguimos aplicar as atividades que compõem a proposta de intervenção. As dificuldades enfrentadas por professores e alunos fez com que as aulas remotas emergenciais não tivessem tanto sucesso quanto se esperava. No caso dos participantes desta pesquisa, a falta de um aparelho telefônico ou de um único aparelho para vários irmãos; os problemas com acesso à internet; e a multiplicidade de tarefas adquiridas pelos estudantes neste período pandêmico foram alguns dos obstáculos que fizeram com que os alunos não participassem das aulas de forma síncrona, impedindo a aplicação das atividades.

A hipótese principal de nosso trabalho trata o apagamento da consoante <r> em verbos do infinitivo como um fenômeno que migra da fala para escrita, o que pode ser comprovado a partir das produções escritas realizadas pelos participantes. O apagamento dessa consoante foi analisado e as estatísticas dos dados coletados nas produções escritas dos participantes, em 2019, foram interpretadas com base em variáveis independentes de fatores linguísticos e não linguísticos. Dentre as variáveis independentes de fatores linguísticos, investigamos: (a) Estatuto linguístico da consoante alvo, (b) Estatuto linguístico da palavra, (c) Estatuto prosódico da palavra onde ocorre a consoante e (d) Natureza da atividade escrita. Dentre as variáveis independentes de fatores não linguísticos, observamos: (a) Escolaridade, (b) Sexo e (c) Relação idade-série. Cada variável independente foi determinada a partir de uma hipótese elaborada segundo nossa prática docente. Abaixo, relacionamos as variáveis, as hipóteses e as conclusões obtidas após a interpretação estatística dos dados.

Fatores linguísticos:

(a) Estatuto linguístico da consoante alvo

Hipótese – A consoante <r> morfológica tenderia a ser mais apagada do que a não morfológica.

Conclusão – Nos quatro do Ensino Fundamental II o apagamento da consoante <r> foi maior nas morfológicas do que nas não morfológicas.

(b) Estatuto linguístico da palavra onde ocorre a consoante

Hipótese – A categoria morfológica da palavra onde aparece a consoante <r> interferiria no fenômeno variável de sua ocorrência.

Conclusão – A consoante <r> presente em verbos no infinitivo foi mais apagada do que em substantivos oxítonos.

(c) Estatuto prosódico da palavra

Hipótese – A estrutura prosódica monossilábica da palavra interferiria mais na ocorrência da consoante <r>.

Conclusão – Nos dados referentes às atividades aplicadas apenas no 6º ano, frustrando nossas expectativas, a consoante <r>, morfológica e não morfológica, foi mais apagada em palavras monossilábicas. Nos dados referentes às atividades aplicadas nas quatro turmas do Ensino Fundamental II, a consoante <r> morfológica e não morfológica foi mais apagada nas palavras não monossilábicas, o que vai de encontro à nossa hipótese inicial.

(d) Natureza da Atividade de Escrita

Hipótese – Produções escritas controladas favoreceriam a manutenção da consoante <r> nas produções do 6º ano do Ensino Fundamental II, e, entre as atividades controladas aplicadas nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, ditado favoreceria mais o apagamento da consoante <r> do que a atividade de complete.

Conclusão – Em relação aos dados coletados nas produções escritas dos alunos do 6º ano, as atividades controladas favoreceram a manutenção dessa consoante. Em relação aos dados coletados nas produções escritas de natureza controlada, aplicadas nos quatro anos do Ensino Fundamental II, contrariamente ao que esperávamos, o ditado favoreceu a manutenção da consoante <r> morfológica e não morfológica.

Fatores não linguísticos:

(a) Escolaridade

Hipótese – O avanço dos anos de escolaridade favoreceria o apagamento da consoante <r>.

Conclusão – A consoante <r> morfológica apresentou maior apagamento no 7º ano, seguido pelos 9º, 6º e 8º anos. A consoante <r> não morfológica apresentou maior apagamento no 7º ano, seguidos pelo 6º, 8º e 9º anos. O apagamento da consoante <r> nos dados analisados contraria a nossa hipótese de aumento do apagamento com o avanço das séries, que observávamos em nossa prática docente.

(b) Sexo

Hipótese – Participantes do sexo feminino tenderiam a preservar mais a consoante <r> do que os do sexo masculino

Conclusão – Tanto os dados coletados apenas no 6º ano, como nos quatro anos do Ensino Fundamental II, apontam que participantes do sexo masculino apagaram mais as consoantes <r> morfológicas e não morfológicas do que as participantes do sexo feminino.

(c) Relação idade-série

Hipótese – Alunos não seriados apagarão mais a consoante <r> do que os seriados.

Conclusão – Tanto os dados coletados apenas no 6º ano, como nos quatro anos do Ensino Fundamental II, apontam que alunos não seriados apagaram mais as consoantes <r> morfológicas e não morfológicas do que os alunos seriados.

Fundamentados nas conclusões obtidas mediante a interpretação estatística dos dados coletados, elaboramos cinco atividades como proposta de intervenção. Essas atividades foram feitas para trabalhar os conhecimentos linguísticos do aluno e fazer com que ele possa relacionar questões da fala e da escrita, compreendendo a necessidade de diferenciar suas características e usos. As atividades têm como base o ensino de gramática em três eixos, proposto por Viera (2018), que visa a prática por meio da reflexão, da significação e da variação; e dos conceitos de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, propostos por Franchi (1991). As atividades 1 e 2 trabalham a variação entre fala e escrita por intermédio das músicas “Letícia”, de Zé Vaqueiro e “Vagalumes”, de Pollo. As atividades 3 e 4 buscam trabalhar a reflexão das estruturas da língua com o jogo de dominó, que relaciona verbos e frases; e um exercício de prática gramatical. A atividade 5 propõe a significação com produções escritas que abordam as questões textuais de verbos no infinitivo e conjugados.

Compreendemos que nossa pesquisa sobre o apagamento da consoante <r> em verbos do infinitivo do PB, nas produções escritas dos alunos do Ensino Fundamental

II, faz-se importante por propiciar uma análise das ocorrências desse fenômeno, a partir da fala e da escrita. A interferência da primeira na segunda pode ser vista com base na investigação dos fatores linguísticos e não linguísticos que atuam sobre a primeira afetando a ortografia dos alunos. Nossa pesquisa também é importante porque trata o professor como um pesquisador que deve desenvolver um olhar mais cuidadoso ao presenciar problemas ortográficos dos alunos, como a apócope da consoante <r>, e permitir um trabalho voltado para construção de um conhecimento fonológico, morfológico, gramatical e semântico da língua.

REFERÊNCIAS

A CIDADA DE. Prefeitura Nova Iguaçu. Endereço eletrônico: <http://www.novaiгуacu.rj.gov.br/cidade/#historia>. Acesso em 26/02/2020

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. Editora Loyola: São Paulo, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEHAR. Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em 09 de mai. de 2021.

BORTONI-RICARDO. S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF,

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. **Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real**. DELTA, São Paulo, v. 14, n. spe, p. 00, 1998.

CALOU, D. *et alii* Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: Koch, I. (org.). **Gramática do Português Falado**. v. VI. Campinas, UNICAMP, 1996. p. 465-493.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 30. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1999.

COSTA, G. B. **Da fala para escrita: o apagamento do rótico por alunos da educação básica**. In: *Cadernos do CNFL*, v. XVII, n. 08. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 43-60.

COSTA, I. D.Q. **Da oralidade à escrita: uma abordagem fonológica sobre o apagamento do “R” na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental II**. Dissertação de mestrado apresentada ao (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – FALA/UERN Mossoró/RN, 2015.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991, 39p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GOMES, R. dos S. **A educação do campo e o direito à educação das crianças e adolescentes no Município de Nova Iguaçu**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós Graduação em Educação Agrícola, 2015.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Morfologia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

GURGEL, J. C. F. **Estratégias de Ensino para a Correção do Apagamento da Consoante “r” na Escrita de Verbos no Infinitivo de Alunos do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em Letras Mestrado Profissional – PROFLETRAS. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

IBGE- **Panorama: Cidade de Nova Iguaçu**. Endereço eletrônico: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama>. Acesso em 26 de fev. de 2020.

LOPES, S. C. **Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em Letras Mestrado Profissional – PROFLETRAS Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. *Signótica*, 9: 119- 145, jan/ dez. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

MMA/IBAMA. **Plano de Manejo- Reserva Biológica do Tinguá-RJ/ Encarte 2- Análise Da Região Da Unidade De Conservação**. Brasília, 2006.

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

NAJUP. **Áreas rurais em Nova Iguaçu**. Cartilha. Rio de Janeiro: NAJUP- UFRRJ, 2019.

NOVA IGUAÇU. **Lei Municipal Nº. 4.092, de 28 de junho De 2011**. Diário Oficial do Município de Nova Iguaçu. Republicação em 06 de junho de 2012. p. 2- 23.

_____. **Lei Municipal nº 4.504 de 23 de junho de 2015.** Diário Oficial do Município de Nova Iguaçu. Publicação em 24 de junho de 2015.

NORMA URBANA CULTA- NURC. Endereço eletrônico <http://www.nurcrj.letras.ufrj.br/>. Acesso em 16 de fev. 2020.

OLIVEIRA, M. A. de; NASCIMENTO, Milton do. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita.** Educ. Rev., Belo Horizonte (12): 33-43, dez. 1990. Disponível em: <<http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-no-12-ano-1990/>> Acesso em: 18 de set. de 2019.

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

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, Fonética e Ensino: guia introdutório.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *IN: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Três eixos para o ensino de gramática.** In: VIEIRA, S. R. (Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas.** São Paulo: Blucher, 2018.

WIKIPEDIA. Endereço eletrônico: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Igua%C3%A7u#/media/Ficheiro:RiodeJaneiro_Municip_NovaIguacu.svg. Acesso em 28 de fev. de 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Atividade usada para coleta de dados com atividade semicontrolada – 6º ano do ensino Fundamental.

13) Escreva uma frase para descrever cada quadrinho do Garfield.

1-

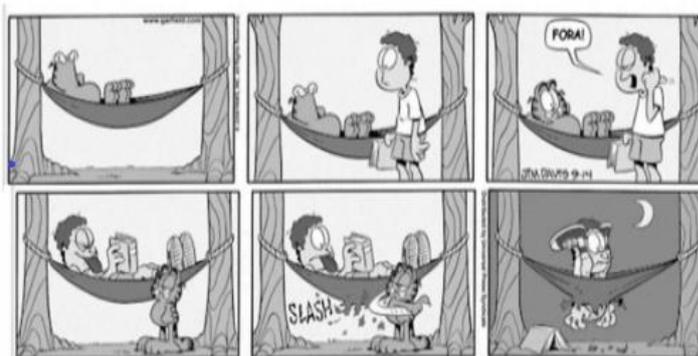
2-

3-

4-

5-

6-



APÊNDICE B

Atividade usada para coleta de dados com atividades controladas- Ditado e Complete- nos quatro anos do Ensino Fundamental II.

RELAÇÕES ORTOGRÁFICAS ENVOLVIDAS NA EXPRESSÃO DO INFINITIVO VERBAL SUAS CONSEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Instrução: A partir do levantamento das ocorrências de verbos no infinitivo e substantivos atendendo as condições abaixo, confeccione uma atividade de elicitación de dados. Essa atividade pode ser um ditado constituído de frases onde as palavras que representam os contextos abaixo ocorram, ou uma atividade de completar espaços em brancos com as palavras ilustrativas dos contextos de que estamos tratando.

INSTRUÇÕES PARA O DITADO: As frases do ditado devem ser lidas em velocidade normal de fala (com pausas entre os grupos de respiração, e sem pausas entre as palavras) espontânea (não tensa). Selecione palavras que sejam familiares ao perfil sociolinguístico dos participantes da pesquisa.

Verbos no infinitivo		Substantivos				
		oxítonos		Terminados em <r>		Derivação regressiva
não monossilábicos *CANTAR *DANÇAR *COMPRAR *AMAR *VENDER *QUERER *SOFRER *SAIR *CAIR *DIVIDIR	monossilábicos *DAR *VER *LER *TER *IR *VIR	Não monossilábicos *MARA *CUJÁ *SABIÁ *FILÉ *CAFÉ	monossilábicos *PÁ *CHÁ *LÁ *PÉ *FÉ *NÓ *SÓ	não monossilábicos *CELULAR *LUAR *AMOR *ODOR *COMPUTADOR	monossilábicos *PAR *MAR *LAR *COR *DOR	*DANÇA *FALSA *COMPRA *CANTO *CASTIGO *GRITO

Verbos conjugados	
1º pessoa do singular- presente do indicativo	3º pessoa do singular- presente do indicativo
CANTO	CANTA
DANÇO	DANÇA
AMO	AMA
VEJO	VÊ
LEIO	LÊ
QUERO	QUER
SAIO	SAI
CAIO	CAI
DIVIDO	DIVIDE

1) ORTOGRAFIA- DITADO.

- Luan Santana começou a **cantar** muito cedo.
- A mãe quis **sair** primeiro.
- Quero **vender** o meu **celular**.
- Preciso **ir** ao cinema
- A escola **quer dar** um **computador** para quem **ler** mais livros durante o ano.
- Fiz um **café** e aproveitei o **luar**.
- Fui ao mercado e comprei um **filé** de peixe e um **chá** de camomila.
- O **mar** estava agitado e **só** consegui colocar o **pé** na água.
- Vi um **par** de pássaros na minha janela.
- A **cor** do **sabiá** possui um brilho diferente.

verbos não monossilábicos

verbos monossilábicos

substantivos oxítonos não monossilábicos

substantivos oxítonos monossilábicos

substantivos não monossilábicos terminados em R

substantivos monossilábicos terminados em R

2) COMPLETE OS TRECHOS COM UMA DAS OPÇÕES ENTRE PARÊNTESES. É POSSÍVEL REPETIR AS RESPOSTAS.

(Ama – Amar - Amo - Amor)

Durante um evento da escola, uma ex-aluna é convidada a fazer um discurso. Ela começa dizendo que estudar e que foi o pela Língua Portuguesa que a fez escolher ser professora. “Eu ensinar português e quero fazer com que todos possam aprender a a própria língua”.

(Vender- Vende- Vendo- Vendi)

Há uns anos, conheci o poder da internet.

Meu filho quis algumas coisas usadas. Então, separei os objetos de acordo com a utilidade. Encontrei um dos brinquedos que ele mais gostava entre os outros e perguntei:

- Você irá este também?, e ele respondeu:

- Sim. Esse brinquedo bem, é muito procurado na internet.

Depois de poucas horas, para minha surpresa, a maioria dos produtos já estavam enrolados e com etiquetas.

- Para que tudo isso?

- Para enviar pelos correios. Já esses e agora preciso entregá-los.

(Dividir- Divide- Divido- Dividi)

-Como você fez para estes objetos?

- Eu de acordo com as características. Além disso, o José me ajudou.

- Mas, como você faz?

Primeiro, eu por tamanho e, depois, ele por cor

(Pá – Par - Lá- Lar)

O pedreiro pediu que eu fosse até a loja e comprasse um de luvas, além de uma enxada e uma Chegando, encontrei uma placa de madeira com a seguinte frase: “bem-vindo ao”. Não resisti e comprei.

(Canto – Canta - Cantar – Danço – Dança – Dançar)

O novo programa da TV escolherá artistas para e

Durante a semana, os escolhidos terão aulas de e..... para se apresentarem, ao vivo, no domingo. Que

não ou bem será eliminado pelo público.

Letícia- Zé Vaqueiro

Por que você foi me iludir

Falando que ia voltar

Tu me deixou aqui sozinho

Comprei uma são braz pra gente tomar

Tô te esperando aqui no bar

Marcou 7 horas, já são mais de onze

Pensa que eu não vi você passar

Na moto amarela, a tatuagem eu conheci
de longe

Letícia, letícia

Pra onde você vai com aquele mototaxista

Letícia, letícia

Eu só saio do bar com você ou com a
pólicia

<https://www.vagalume.com.br/ze-vaqueiro/leticia.html>

APÊNDICE D

Proposta de Intervenção- Atividade 2 (versão aluno)- Escuta da canção VAGALUMES, de Pollo.



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL _____

ANO DE ESCOLARIDADE: ____º ano

PROFESSOR: _____

DISCIPLINA: Português

Escute a música “Vagalumes”, de Pollo, e escolha uma das palavras dentro da caixa para completar o espaço vazio.

Vagalumes- Pollo (part. Ivo Mozart)

Vou _____ mais de um milhão de vagalumes por aí

caçar- caça

Pra te ver sorrir, eu posso _____ o céu de outra cor

colorir- colori

Eu só quero _____ você e quando amanhecer

amar- ama

Eu quero _____ do seu lado

acordar- acorda

Vou escrever mais de um milhão de canções pra você ouvir

Que meu _____ é teu, teu sorriso me faz sorrir

amor- amo

Eu vou de Marte até a Lua, cê sabe, já tô na tua

E não _____ tanta saudade, essa verdade nua e crua

caber- cabe

Eu sei o que eu faço, nosso caminho, eu traço

Um casal fora da lei, ocupando o mesmo espaço

Se eu tô contigo, não ligo se o Sol não _____

aparecer- aparece

É que não faz sentido caminhar sem _____ a mão pra você

dar- dá

Teu sonho impossível vai _____ realidade

ser - se

Sei que o mundo tá terrível

Mas não vai ser a maldade que

Vai me _____ de você, eu faço você ver

tirar- tira

Pra tu sorrir, eu faço o mundo inteiro saber que eu

Refrão

Pra ter o teu sorriso, eu descubro o paraíso

É só ver sua boca que eu perco o juízo por inteiro

Sentimento verdadeiro, eu e você

Ao som de Janelle Monáe, vem, _____ acontecer

deixar- deixa

E me abraça, que o tempo não _____ quando cê tá perto

passar- passa

_____ a mão e vem comigo, que eu vejo como eu tô certo

dar- dá

Eu digo que te _____ , cê pede algo impossível

amor- amo

Levanta da sua cama, hoje o céu está incrível (incrível)

Refrão

Faço dos teus braços um _____ mais seguro

lugar- lugá

Procurei paz em outro abraço, eu não achei, eu juro

Saio do compasso, passo apuros, o que vier

Abro a janela pra que você possa _____

ver- vê

Refrão

<https://www.lettras.mus.br/pollo/vagalumes/>

Vagalumes (part. Ivo Mozart)

Pollo

**Vou caçar mais de um milhão de
vagalumes por aí**

**Pra te ver sorrir, eu posso colorir o céu de
outra cor**

**Eu só quero amar você e quando
amanhecer**

Eu quero acordar do seu lado

Vou escrever mais de um milhão de canções
pra você ouvir

Que meu amor é teu, teu sorriso me faz sorrir
Eu vou de Marte até a Lua, cê sabe, já tô na
tua
E não cabe tanta saudade, essa verdade nua e
crua

Eu sei o que eu faço, nosso caminho, eu traço
Um casal fora da lei, ocupando o mesmo
espaço

Se eu tô contigo, não ligo se o Sol não
aparecer
É que não faz sentido caminhar sem dar a mão
pra você

Teu sonho impossível vai ser realidade
Sei que o mundo tá terrível
Mas não vai ser a maldade que

Vai me tirar de você, eu faço você ver
Pra tu sorrir, eu faço o mundo inteiro saber
que eu

Refrão

Pra ter o teu sorriso, eu descubro o paraíso
É só ver sua boca que eu perco o juízo por
inteiro
Sentimento verdadeiro, eu e você
Ao som de Janelle Monáe, vem, deixa
acontecer

E me abraça, que o tempo não passa quando
cê tá perto
Dá a mão e vem comigo, que eu vejo como eu
tô certo
Eu digo que te amo, cê pede algo impossível
Levanta da sua cama, hoje o céu está incrível
(incrível)

Refrão

Faço dos teus braços um lugar mais seguro
Procurei paz em outro abraço, eu não achei,
eu juro
Saio do compasso, passo apuros, o que vier
Abro a janela pra que você possa ver

Refrão

APÊNDICE E

Proposta de Intervenção- Atividade 2 (versão professor)- Escuta da canção VAGALUMES, de Pollo.



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL _____

ANO DE ESCOLARIDADE: ____º ano

PROFESSOR: _____

DISCIPLINA: Português

Escute a música “Vagalumes”, de Pollo, e escolha uma das palavras dentro da caixa para completar o espaço vazio.

Vagalumes- Pollo (part. Ivo Mozart)

Vou ___caçar___ mais de um milhão de vagalumes por aí

caçar- caça

Pra te ver sorrir, eu posso ___colorir___ o céu de outra cor

colorir- colori

Eu só quero ___amar___ você e quando amanhecer

amar- ama

Eu quero ___acordar___ do seu lado

acordar- acorda

Vou escrever mais de um milhão de canções pra você ouvir

Que meu ___amor___ é teu, teu sorriso me faz sorrir

amor- amo

Eu vou de Marte até a Lua, cê sabe, já tô na tua

E não ___cabe___ tanta saudade, essa verdade nua e crua

caber- cabe

Eu sei o que eu faço, nosso caminho, eu traço

Um casal fora da lei, ocupando o mesmo espaço

Se eu tô contigo, não ligo se o Sol não ___aparecer___

aparecer- aparece

É que não faz sentido caminhar sem ___dar___ a mão pra você

dar- dá

Teu sonho impossível vai ser realidade ser - se

Sei que o mundo tá terrível

Mas não vai ser a maldade que

Vai me tirar de você, eu faço você ver tirar- tira

Pra tu sorrir, eu faço o mundo inteiro saber que eu

Refrão

Pra ter o teu sorriso, eu descubro o paraíso

É só ver sua boca que eu perco o juízo por inteiro

Sentimento verdadeiro, eu e você

Ao som de Janelle Monáe, vem, deixa acontecer deixar- deixa

E me abraça, que o tempo não passa quando cê tá perto passar- passa

dá a mão e vem comigo, que eu vejo como eu tô certo dar- dá

Eu digo que te amo, cê pede algo impossível amor- amo

Levanta da sua cama, hoje o céu está incrível (incrível)

Refrão

Faço dos teus braços um lugar mais seguro lugar- lugá

Procurei paz em outro abraço, eu não achei, eu juro

Saio do compasso, passo apuros, o que vier

Abro a janela pra que você possa ver ver- vê

Refrão

<https://www.lettras.mus.br/pollo/vagalumes/>

APÊNDICE F

Proposta de Intervenção- Atividade 3 (versão aluno)- Dominó

VENDER	Milena sempre ____ muito em filmes de comédia
VENDE	Carlos ____ jogar bola.
GOSTAR	Algumas pessoas gostam de ____ perigosamente
GOSTA	Ele ____ algumas músicas.
RIR	Joana ____ muito feliz morando no campo.
RI	Meu filho ____ com o irmão.

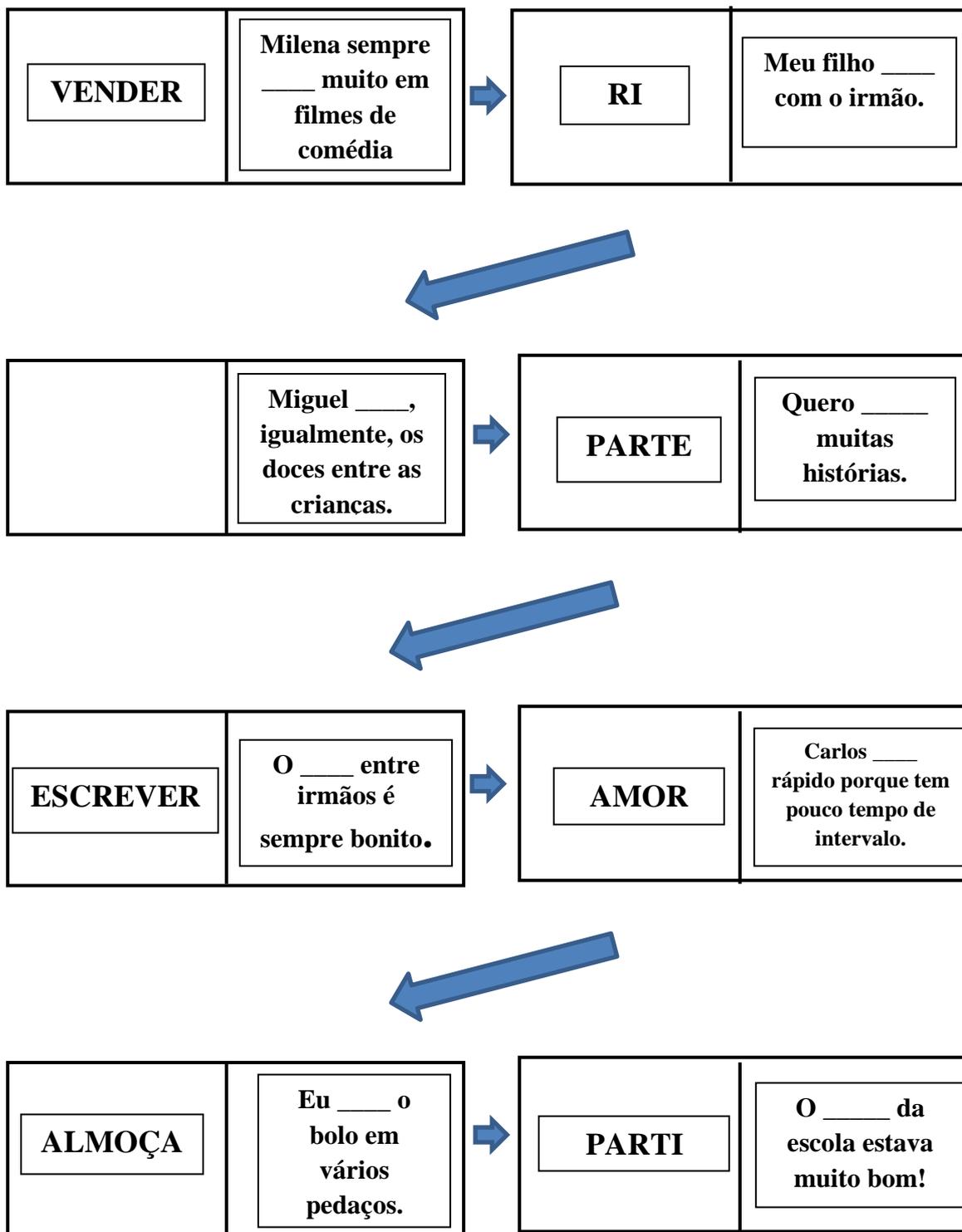
<p>AMAR</p>	<p>João ____ de ouvir música.</p>
<p>AMA</p>	<p>Precisei ____ minha bicicleta.</p>
<p>AMOR</p>	<p>Carlos ____ rápido porque tem pouco tempo de intervalo.</p>
<p>AMO</p>	<p>Ele não quer ____ das suas piadas.</p>
<p>VIVER</p>	<p>João ____ vários itens na loja.</p>
<p>VIVE</p>	<p>Ele disse ____ sua mãe.</p>

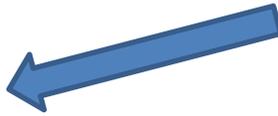
<p>ESCREVE</p>	<p>Começamos a _____ o bolo cedo.</p>
<p>ESCREVER</p>	<p>O _____ entre irmãos é sempre bonito.</p>
<p>PARTIR</p>	<p>Não podemos _____ tarde hoje!</p>
<p>PARTI</p>	<p>O _____ da escola estava muito bom!</p>
<p>PARTE</p>	<p>Quero _____ muitas histórias.</p>
<p>DORMIR</p>	<p>Eu _____ conversar com meus amigos.</p>

<p>DORMI</p>	<p>O _____ do salgado era bom!</p>
<p>DORME</p>	<p>Miguel _____, igualmente, os doces entre as crianças.</p>
<p>ALMOÇAR</p>	<p>Carlos começou a _____ de legumes.</p>
<p>ALMOÇA</p>	<p>Eu _____ o bolo em vários pedaços.</p>
<p>ALMOÇO</p>	<p>Eu _____ muito bem esta noite.</p>
<p>GOSTO</p>	<p>Precisamos _____ cedo hoje.</p>

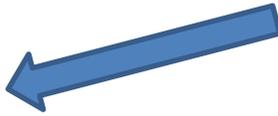
APÊNDICE G

Proposta de Intervenção- Atividade 3 (versão professor)- Dominó

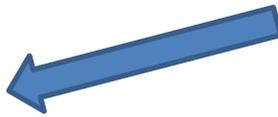




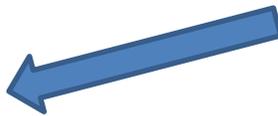
ALMOÇO	Eu ____ muito bem esta noite.	DORMI	O ____ do salgado era bom!
---------------	-------------------------------	--------------	----------------------------



GOSTO	Precisamos ____ cedo hoje.	DORMIR	Eu ____ conversar com meus amigos.
--------------	----------------------------	---------------	------------------------------------



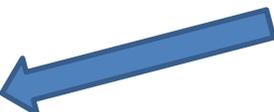
AMO	Ele não quer ____ das suas piadas.	RIR	Joana ____ muito feliz morando no campo.
------------	------------------------------------	------------	--



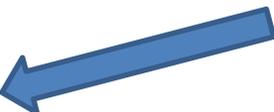
VIVE	Ele disse ____ sua mãe.	AMAR	João ____ de ouvir música.
-------------	-------------------------	-------------	----------------------------



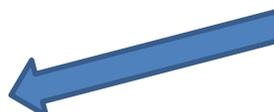
GOSTA	Ele _____ algumas músicas.	ESCREVE	Começamos a _____ o bolo cedo.
--------------	----------------------------	----------------	--------------------------------



PARTIR	Não podemos _____ tarde hoje!	ALMOÇAR	Carlos começou a _____ de legumes.
---------------	-------------------------------	----------------	------------------------------------



GOSTAR	Algumas pessoas gostam de _____ perigosamente	VIVER	João _____ vários itens na loja.
---------------	---	--------------	----------------------------------



VENDE	Carlos _____ jogar bola.	AMA	Precisei _____ minha bicicleta.
--------------	--------------------------	------------	---------------------------------

APÊNDICE H

Proposta de Intervenção- Atividade 4 (versão aluno)- Gramática



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL _____

ANO DE ESCOLARIDADE: ____º ano

PROFESSOR: _____

DISCIPLINA: Português

No jogo do dominó, você viu algumas palavras que são parecidas na pronúncia e podem gerar dúvidas na hora da escrita.

Começamos a **PARTIR** o bolo cedo.

Eu **PARTI** o bolo em vários pedaços.

Miguel **PARTE**, igualmente, os doces entre as crianças.

Cada palavra possui uma função e faz parte de grupo específico de palavras:



verbos no infinitivo – é o verbo em seu estado natural, terminando em ar, er ou ir (e or, no caso do verbo pôr). Diz-se da, ou forma nominal do verbo, que exprime a ação de maneira indeterminada.



verbos conjugados- Conjugação verbal é a flexão de um verbo em todos os seus modos, tempos, pessoas, números e vozes.



Substantivos- são termos responsáveis por nomear seres, objetos, ações, lugares, etc.

1- Agora que você já jogou o dominó e viu como as palavras se encaixam nas orações, vamos diferenciá-las?

VENDER – RI - GOSTA - AMAR - AMOR - VENDE - DORMIR – PARTE – ALMOÇA -
 VIVE – AMA – ALMOÇO – ESCREVE – PARTIR – DORME – ALMOÇAR - GOSTO -
 GOSTAR - VIVER - AMO – RIR - ESCREVER – PARTI - DORMI

Verbos no infinitivo	Verbos na 1ª pessoa do singular	Verbos na 3ª pessoa do singular	Substantivos

APÊNDICE I

Proposta de Intervenção- Atividade 4 (versão professor)- Gramática



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL _____

ANO DE ESCOLARIDADE: ____º ano

PROFESSOR: _____

DISCIPLINA: Português

No jogo do dominó, você viu algumas palavras que são parecidas na pronúncia e podem gerar dúvidas na hora da escrita.

Começamos a **PARTIR** o bolo cedo.

Eu **PARTI** o bolo em vários pedaços.

Miguel **PARTE**, igualmente, os doces entre as crianças.

Cada palavra possui uma função e faz parte de grupo específico de palavras:



verbos no infinitivo – é o verbo em seu estado natural, terminando em ar, er ou ir (e or, no caso do verbo pôr). Diz-se da, ou forma nominal do verbo, que exprime a ação de maneira indeterminada.



verbos conjugados- Conjugação verbal é a flexão de um verbo em todos os seus modos, tempos, pessoas, números e vozes.



Substantivos- são termos responsáveis por nomear seres, objetos, ações, lugares, etc.

1- Agora que você já jogou o dominó e viu como as palavras se encaixam nas orações, vamos diferenciá-las?

VENDER – RI - GOSTA - AMAR - AMOR - VENDE - DORMIR – PARTE – ALMOÇA -
 VIVE – AMA – ALMOÇO – ESCREVE – PARTIR – DORME – ALMOÇAR - GOSTO -
 GOSTAR - VIVER - AMO – RIR - ESCREVER – PARTI - DORMI

Verbos no infinitivo	Verbos na 1^a pessoa do singular	Verbos na 3^a pessoa do singular	Substantivos
vender	amo	ri	amor
amar	parti	gosta	almoço
dormir	dormi	vende	gosto
partir		parte	
almoçar		almoça	
gostar		vive	
viver		ama	
rir		escreve	
escrever		dorme	

APÊNDICE J

Proposta de Intervenção- Atividade 5 (versão aluno)- Produção textual (verbos: no infinitivo e formas conjugadas)



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL _____

ANO DE ESCOLARIDADE: ____º ano

PROFESSOR: _____

DISCIPLINA: Português

Leia com atenção o texto abaixo:

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo; pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maços de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona.

Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

(Ricardo Ramos).

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/texto-voce-sabe-qual-o-conceito.htm>

O texto de Ricardo Ramos descreve o dia de uma pessoa apenas usando substantivos. A partir de cada palavra e cada sequência conseguimos compreender o que essa pessoa fez durante o seu dia. Podemos descrever as ações de diversas formas, como: caminhar, correr, ler... Nesses exemplos usamos os verbos no infinitivo para apresentar essas ações.

Vamos produzir!

1- Escreva um texto descrevendo do seu dia. Você deve utilizar APENAS verbos no infinitivo.

2- Agora, desenvolva o texto que você escreveu. Você deve utilizar os verbos nas formas conjugadas em 1ª pessoa do singular.

APÊNDICE K

Proposta de Intervenção- Atividade 5 (versão professor)- Produção textual (verbos: no infinitivo e formas conjugadas)

	PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
	ESCOLA MUNICIPAL _____
	ANO DE ESCOLARIDADE: ____º ano
PROFESSOR: _____	DISCIPLINA: Português

Leia com atenção o texto abaixo:

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo; pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maços de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona.

Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

(Ricardo Ramos).

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/texto-voce-sabe-qual-o-conceito.htm>

O texto de Ricardo Ramos descreve o dia de uma pessoa apenas usando substantivos. A partir de cada palavra e cada sequência conseguimos compreender o que essa pessoa fez durante o seu dia. Podemos descrever as ações de diversas formas, como: caminhar, correr, ler... Nesses exemplos usamos os verbos no infinitivo para apresentar essas ações.

Vamos produzir!

1- Escreva um texto descrevendo do seu dia. Você deve utilizar APENAS verbos no infinitivo.

Modelo

Acordar. Levantar. Pensar. Olhar. Andar. Beber. Comer. Sair. Trabalhar. Voltar. Almoçar.

Trabalhar. Lanchar. Descansar. Cozinhar. Estudar. Dormir.

2- Agora, desenvolva o texto que você escreveu. Você deve utilizar os verbos nas formas conjugadas em 1ª pessoa do singular.

Modelo

Eu acordo cedo, levanto-me e penso sobre o meu dia. Olho com preguiça, mas ando até a cozinha. Bebo o café e como um pão. Saio e trabalho durante a manhã. Volto para casa e almoço. Trabalho de novo. Lancho alguma coisa e descanso um pouco. Cozinho a comida para o dia seguinte. Estudo e vou dormir.
