



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL  
(PROFLETRAS)**

**DIEGO PONTES LEAL**

**APAGAMENTO DAS CONSOANTES <M>, <R> E <S> NA ESCRITA DE ALUNOS  
DO FUNDAMENTAL II E MÉDIO EAD**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras) – como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline dos S. Peixoto.

Rio de Janeiro  
2020

**DIEGO PONTES LEAL**

**APAGAMENTO DAS CONSOANTES <M>, <R> E <S> NA ESCRITA DE ALUNOS  
DO FUNDAMENTAL II E MÉDIO EAD**

Dissertação submetida à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras) – como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline dos S. Peixoto.

Rio de Janeiro  
2020

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**DIEGO PONTES LEAL**

**APAGAMENTO DAS CONSOANTES <M>, <R> E <S> NA ESCRITA DE ALUNOS  
DO FUNDAMENTAL II e MÉDIO EAD**

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Profa. Dra. Jaqueline dos S. Peixoto- Profletras/UFRJ (Presidente da Banca)

---

Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis – Profletras/FL-UFRJ

---

Profa. Dra. Katia Emmerick Andrade /UFRRJ

---

Profa. Dra. Fátima Barbosa - Profletras/FL-UFRJ

---

Profa. Dra. Marci Fileti Martins – Profllind/MN-UFRJ

## RESUMO

LEAL, D. P. **Apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> na escrita de alunos do Fundamental II e Médio EaD.** Rio de Janeiro, 2020. Exame de Mestrado (Mestrado Profissional - Profletras) -Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O objetivo do nosso trabalho é investigar o apagamento das consoantes <m>, <r>, <s> na posição de coda silábica de final de palavras na produção escrita de estudantes do Ensino Fundamental II e Médio de uma escola estadual no Município de Magé, no Estado do Rio de Janeiro. Diferentes trabalhos mostram que é uma tendência bastante forte da modalidade oral do Português do Brasil (PB) o apagamento dessas três consoantes na posição de coda de final de palavra (BORTONI-RICARDO, 2006; CALLOU, MORAES E LEITE, 2018; RIBEIRO E HORA, 2004; SCHERRE; NARO, 1998). A partir de estudos como esses, motivamos nosso interesse em verificar se a tendência de apagamento das três consoantes em coda final também é observada na modalidade escrita a partir de fatores como o grau de monitoração da escrita através de produções escritas monitoradas (não espontâneas) e não monitoradas (espontâneas). Os dados de nosso trabalho são obtidos a partir de pesquisa feita em um ambiente escolar diferenciado, pois a escola consiste de um Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, no qual é oferecido, em parceria com o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC – RJ), a chance de os alunos ingressarem no Ensino Fundamental II e Médio na modalidade semipresencial. Essa modalidade pode oferecer maior flexibilidade de horário para o indivíduo que tenta se formar no ensino básico, já que fornece um sistema de apostilado no qual o aluno estuda em casa e vai ao polo do CEJA para tirar dúvidas e fazer as provas do módulo ao qual se encontra, para assim poder avançar nas disciplinas. Devido ao modo como é oferecido o ensino na modalidade semipresencial do CEJA, verificamos que há uma problemática com a falta de afinidade do aluno com a língua escrita. Um dos problemas verificado é, em muitos casos, a evasão do ambiente escolar tradicional por vários fatores, e isso faz com que o aluno não tenha mantido contato com o uso escrito da língua. Verificamos, então, que muitos dos alunos reproduzem na escrita elementos que são típicos da oralidade, como o apagamento de consoantes na posição de coda silábica final de palavra, como em verbos (amam ~ amaø) e em substantivos (as casas ~ as casaø), por exemplo. Esse tipo de realidade escolar despertou nosso

interesse em verificar a incidência de erros dessa natureza na escrita e buscar alternativas para sanar ou minimizar o aparecimento desses apagamentos produzidos pelos alunos. Através da verificação dos dados, criamos estratégias para diminuir ou sanar a incidência desses erros na modalidade escrita dos discentes. Lembramos que, segundo Bortoni-Ricardo (2006), não podemos considerar como deficiência erros ortográficos produzidos pelos alunos, pois, em se tratando de alunos de ensino básico semipresencial, os mesmos podem estar fora do cotidiano escolar há anos. Para tratarmos do fenômeno de apagamento de consoantes em coda silábica na produção escrita dos nossos alunos, utilizamos o arcabouço teórico da Fonologia Gerativa em suas versões lineares. A utilização de uma teoria fonológica para a investigação do fenômeno em causa na modalidade escrita da língua se justifica porque pretendemos verificar se os condicionamentos do fenômeno na fala estão influenciando a escrita dos alunos da nossa amostra. Já nossa opção pelo modelo linear ocorre porque pretendemos investigar os condicionamentos locais do fenômeno. Para tratarmos dos aspectos socioculturais do apagamento das três consoantes, recorreremos ao arcabouço fornecido pela Sociolinguística Variacionista. A opção pela Sociolinguística se justifica pelo fato de que o fenômeno escrito também ser atravessado pelo contexto social e cultural do falante dentro da comunidade de fala. Assim, fatores estruturais como a oposição rural/urbano, as relações sociais, e fatores funcionais também podem interferir na produção escrita. Para verificarmos a hipótese de que variáveis estruturais (sociais) e funcionais (linguísticas) estariam interferindo no fenômeno variável de manutenção/apagamento, levantamos um conjunto de variáveis independentes extralinguísticas e linguísticas. Como variáveis extralinguísticas, reunimos três fatores: a Escolaridade, dividida nos quatro anos do Ensino Fundamental II e nos três anos do Ensino Médio; o Sexo, variável dividida em feminino e masculino; e Idade, que dividimos em três grupos que são compreendidos em Jovens – Indivíduos Participantes da pesquisa estabelecidos entre 15 e 24 anos, Jovens adultos – compreendidos aos Indivíduos Participantes entre 25 a 34 anos e Adultos – Indivíduos Participantes cujas idades oscilam entre 35 a 55 anos. Já como fatores linguísticos relevantes para o fenômeno variável sob investigação, reunimos as seguintes variáveis: Natureza da consoante alvo, investigação quanto à terminação das palavras contendo nossas consoantes alvo (<m>, <r> e <s>); Estatuto linguístico da consoante alvo, que investiga se as consoantes <m>, <r> e <s> possuem ou não estatuto morfológico; Estatuto linguístico da palavra onde ocorrem as consoantes alvo, compreende se a palavra investigada é caracterizada como lexical ou gramatical; Estatuto prosódico, esta variável é correspondente ao número de sílabas das palavras nas quais há ocorrência da consoantes <m>, <r> e <s> investigadas em

nossa pesquisa. Tomamos apenas duas referências quanto a esta variável, palavras monossilábicas e palavras não monossilábicas; por fim, como última variável, temos a Natureza da produção escrita dos Indivíduos Participantes da pesquisa, cuja referência é espontânea (redações feitas pelos Participantes da Pesquisa) e não espontânea (ditado). Os Indivíduos Participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos: 19 Indivíduos Participantes da pesquisa referentes ao Ensino Fundamental II e 19 Indivíduos Participantes da pesquisa referentes ao Ensino Médio.

Palavras-chave: Fonologia. Morfologia. Apócope de <m>, <r> e <s>. Escrita. Ensino Semipresencial.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1.0 BREVE HISTÓRICO DA EAD.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 A EaD.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 CEJA.....</b>	<b>15</b>
<b>2.0 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 A noção de erro na escrita .....</b>	<b>17</b>
<b>3.0 REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 O apagamento da consoante &lt;m&gt; .....</b>	<b>21</b>
<b>3.2 O apagamento da consoante &lt;r&gt;.....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 O apagamento da consoante &lt;s&gt; .....</b>	<b>27</b>
<b>4.0 QUADRO TEÓRICO OU FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 A Teoria da Aprendizagem Humanista de Paulo Freire .....</b>	<b>31</b>
<b>5.0 METODOLOGIA.....</b>	<b>37</b>
<b>5.1 Descrição geral da metodologia.....</b>	<b>37</b>
<b>5.2 Indivíduos Participantes da pesquisa (IPs) .....</b>	<b>43</b>
<b>5.3 Procedimentos.....</b>	<b>45</b>
<b>6. PESQUISA ETNOGRÁFICA COM OS INDIVÍDUOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>47</b>

6.1 Pesquisa etnográfica com os Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II .....	48
6.2 Pesquisa etnográfica com os Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Médio .....	54
<b>7. DESCRIÇÃO DO APAGAMENTO DAS CONSOANTES &lt;M&gt;, &lt;R&gt;, &lt;S&gt; NOS CORPORA ESCRITOS PRODUZIDOS PELOS INDIVÍDUOS PARTICIPANTES AMOSTRAIS .....</b>	<b>62</b>
7.1 Apagamento das consoantes <m>, <r>, <s> nos corpora dos Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II.....	65
7.2 Apagamento das consoantes <m>, <r>, <s> nos corpora dos Indivíduos Participantes do Ensino Médio.....	78
<b>8. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>88</b>
8.1 Metodologia da intervenção pedagógica.....	88
8.2 Atividades de intervenção pedagógica .....	91
8.3 Análise qualitativa dos resultados da atividade de Intervenção Pedagógica.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

O trabalho tem como foco central a investigação de fenômenos que, comuns na fala, costumam ser transferidos para a língua escrita. Como bem sabemos, a língua falada é intuitiva, natural, enquanto que a língua escrita é mecânica, não natural, e que, por inúmeras razões, se distingue da língua falada. As diferenças existentes entre essas duas modalidades não impedem que haja uma influência, particularmente, da fala para a escrita. Mollica (2014: 11), ao citar Soares (2003), diz que *os saberes aprendidos dentro e fora da escola são assimilados de maneiras diferentes e devem ser levados em conta quando pensamos em educação e, de modo mais específico, quando se trata de conhecimento de língua*. Daí pensamos ser importante a investigação desses saberes no que diz respeito às modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa. Com base nesse pensamento, propomos neste trabalho a investigação das condições linguísticas e extralinguísticas que influenciam o apagamento das consoantes em coda final de palavra. Essas três consoantes são investigadas tanto em situações em que elas possuem estatuto morfológico (<-m>, <-r> e <-s><sup>1</sup>), ou seja, são morfemas próprios nas palavras onde ocorrem, quanto quando não possuem esse estatuto (<m>, <r> e <s>), ou seja, são segmentos que integram a palavra.

Nossa investigação do fenômeno de apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras é extremamente relevante, por duas razões. Uma razão é a tendência de essas consoantes costumarem ser apagadas nas variedades populares do Português do Brasil (PB), sendo por isso alvo de intenso processo de investigação por parte de diferentes pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2006; CALLOU, MORAES E LEITE, 2018; RIBEIRO E HORA, 2004; SCHERRE; NARO, 1998). Outra razão é que não temos como foco investigativo educandos do ensino tradicional, ou seja, alunos do ensino regular presencial os quais permanecem ao menos cinco horas em sala de aula em presença constante de professores, mas sim pessoas que evadiram do ensino regular por vários motivos e procuraram o ensino semipresencial como possibilidade e uma boa oportunidade de dar prosseguimento aos estudos. Logo, a presença de mecanismos da fala nesse público discente pode ser mais comum, já que a presença da leitura não é constante. Assim elementos da língua falada podem ser transferidos

---

<sup>1</sup> A distinção entre o estatuto morfológico e não morfológico das três consoantes investigadas é feita através do emprego do hífen à esquerda. Somente as consoantes com estatuto morfológico possuem o hífen à esquerda, indicando a posição em que elas são afixadas na palavra.

para a escrita de forma regular, como o apagamento do <m> em coda final (*Eles falavaM ~ Eles falavaØ*); o apagamento do <r> (*Ele vai cantaR ~ Ele vai cantaØ*); e o apagamento do <s> (*As pessoaS querem paz ~ As pessoaØ queØ paz*).

Como sabemos, a escola é o lugar onde temos que ter acesso à modalidade culta da língua, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. O papel central da escola é poder dar ao aluno subsídios linguísticos para que ele possa operar de forma satisfatória a língua, e assim adequando-a aos mais diferentes momentos de uso (em situações que exigem maior ou menor monitoramento). Para isso, as aulas de Língua Portuguesa se pautam, ainda, na maioria das escolas de ensino tradicional, em estudos metalinguísticos, isto é, a gramática com fim em si mesma. Este tipo de ensino faz com que o educando ache que a Língua Portuguesa seja difícil e seu estudo seja considerado “chato”. Além disso, o reiterado processo mecânico de ensino da língua tende a frisar mais os erros de fala e de escrita, ao invés de privilegiar a modalidade linguística oral que o educando já traz consigo. O nosso trabalho tem como objetivo frisar e sanar os erros que o discente cometa na escrita, mais precisamente no apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras, porque sabemos que as variantes de prestígio da língua tenham que ser valorizadas em determinadas situações de uso. Por isso, caracterizamos esses fenômenos de apagamento, comuns nas comunidades de fala de origem de nossos educandos, como erros ao serem transmitidos para a escrita. Para Bortoni-Ricardo (2006), se o professor estiver consciente dos erros encontrados nas produções escritas dos alunos, poderá organizar procedimentos pedagógicos que possam ajudar o educando a refletir sobre a sua modalidade escrita da Língua Portuguesa e, dessa forma, minimizar a incidência desses erros de escrita.

Nosso trabalho se pauta através da análise das produções escritas dos alunos do Centro de Ensino de Jovens e Adultos, CEJA - Petrópolis, unidade Piabetá. Como poderemos verificar, por ser um ambiente que oferece uma modalidade de ensino semipresencial em que a maior parte dos estudos é feita a distância, a ideia é a de que haja uma maior transferência da fala para a escrita dos alunos no que se refere ao fenômeno de apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras nas produções escritas dos alunos.

A partir da investigação do apagamento das três consoantes supracitadas em coda final de palavra, poderemos traçar estratégias pedagógicas para auxiliar o educando a perceber e corrigir os erros cometidos na escrita. Além disso, como o uso da língua ainda é fator determinante para a exclusão/inclusão social, nosso trabalho também tem função humanizadora, tendo em vista que o aluno do CEJA está, em sua maioria, inserido no mercado

de trabalho, e o uso prestigiado da língua escrita, principalmente, pode ajudá-lo a ascender no ambiente de trabalho, fato relatado por muitos dos que procuram o CEJA.

Os alunos do CEJA que são os Indivíduos Participantes (IP) da nossa pesquisa, trazem consigo uma história individual do porquê buscaram a unidade escolar semipresencial para dar prosseguimento aos estudos. Os alunos mais velhos buscam essa modalidade de ensino porque o trabalho exigiu maior formação. E, como estão há anos fora da escola, veem uma oportunidade de conseguir conciliar estudo/trabalho/família. Por outro lado, os alunos mais jovens que buscam o CEJA evadiram do ensino tradicional por inúmeras razões, dentre as quais: gravidez na adolescência, problemas de adaptação, ou, em casos mais graves, vítimas de bullying e preconceito. Por isso, as faixas etárias dos nossos Indivíduos Participantes (IPs) são heterogêneas, pois o corpo discente que encontramos no CEJA é variado e possui particularidades que não se observariam nos colégios tradicionais de ensino, sejam públicos ou privados.

Nossa investigação do apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> na produção escrita dos textos produzidos pelos IPs de nossa pesquisa tem como objetivo identificar as variáveis linguísticas e extralinguísticas que favorecem a ocorrência desse processo na modalidade escrita padrão da Língua Portuguesa. Para tanto, formulamos as seguintes hipóteses:

- (a) A transferência do apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> bastante presente nas variedades populares do PB seria comum na produção escrita do público discente do CEJA.
- (b) O apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> com estatuto morfológico seria mais comum do que as mesmas consoantes sem estatuto morfológico.
- (c) Produções textuais espontâneas favoreceriam mais o apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> do que produções textuais não espontâneas.
- (d) A progressão por ano de escolaridade no Fundamental II e no Ensino Médio favoreceria a diminuição do apagamento das consoantes <m>, <r> e <s>.
- (e) O estatuto prosódico monossilábico e não monossilábico da palavra na qual ocorrem as consoantes <m>, <r> e <s> interferiria na sua manutenção e apagamento. Palavras não

monossilábicas apresentariam mais tendência ao apagamento das consoantes finais do que palavras monossilábicas.

Nossas hipóteses são aplicadas à ocorrência das consoantes <m>, <r> e <s> na modalidade escrita dos Indivíduos Participantes frequentadores do CEJA – Petrópolis, polo Piabetá. Nas produções escritas dos alunos da unidade, foi verificado que uma parcela dos alunos cometia alguns erros ortográficos no decorrer das produções escritas. Devido a isto, formulamos nossas hipóteses para que pudéssemos testar e verificar se haveria quantidade expressiva de apagamentos das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras com e sem estatuto morfológico nas produções dos Indivíduos Participantes da pesquisa. Essas hipóteses são formuladas com base no levantamento bibliográfico do fenômeno na literatura e do que observamos durante as realizações do trabalho de coleta de dados.

Diante do objeto de investigação de nossa pesquisa e do recorte de nossos objetivos, dividimos este trabalho, inicialmente, em seus capítulos. O primeiro capítulo, intitulado Breve histórico da EaD, traça um histórico da EaD no Brasil assim como o histórico da rede CEJA do Rio de Janeiro. O segundo capítulo, intitulado Ensino de Língua materna, trata a questão da noção de erro na língua escrita. O terceiro capítulo, intitulado Revisão da literatura, resenha trabalhos que lidam com os fenômenos de apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em diferentes variedades do PB. O quarto capítulo, intitulado Quadro teórico, apresenta a fundamentação relativa aos aspectos educacionais embasados na teoria freireana para um ensino mais humanizador. O quinto capítulo, intitulado Metodologia, explicita o caminho metodológico que seguimos desde a constituição das amostras de dados tratadas passando pela análise dos fenômenos de apagamento das consoantes em causa. O sexto capítulo, intitulado Pesquisa etnográfica com os Indivíduos Participantes, traça uma breve entrevista feita através do Google Drive que nos possibilita saber um pouco da realidade dos nossos IPs. O sétimo capítulo, intitulado Descrição do apagamento das consoantes <m>, <r>, <s> nos corpora escritos produzidos pelos IPs, propõe uma primeira aproximação na verificação do apagamento das consoantes investigadas nas produções dos nossos Indivíduos Participantes. Por fim, o oitavo capítulo, intitulado Intervenção pedagógica, traz os mecanismos que utilizamos para tentar sanar ou minimizar o fenômeno do apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda silábica final de palavra.

## 1. BREVE HISTÓRICO DA EAD

### 1.1 A EaD

Segundo Sturzenegger (2017), educação é uma ação caracterizadora de uma prática social que gera interfaces com outras práticas e tem como primazia a construção de significados culturais. Logo, é uma práxis de compreensão dos processos que constituem sentidos. Dessa forma, a Educação a Distância (EaD) forma-se através da ideia de uma práxis de repartição de conhecimento, instrução, por meio de material impresso, meios eletrônicos, meios de comunicação em massa.

Apesar de o estudo em EaD poder ser disseminado por diferentes formas (impressa, rádio difundida, ambiente virtual), ele também se faz por meio de modalidade semipresencial, no qual o educando precisa ter contato com um professor ou monitor. Para Sturzenegger (2017), a educação a distância também é um ato dialógico, sendo necessário que haja contato do aluno com o mediador do conhecimento, prática que vai além do apostilado impresso ou virtual.

Portanto, para Sturzenegger (2017), na modalidade EaD, é preciso oferecer algo além do que uma aula expositiva tradicional, na qual o professor regente expõe o conteúdo aos seus alunos, ambos, fisicamente no mesmo local. A EaD requer um aparato diferenciado, com formatos digitais que contenham os conteúdos disciplinares, assim como programas televisionados. Um bom exemplo do que estamos falando é o Telecurso 2000, atualmente o Novo Telecurso, da Fundação Roberto Marinho, transmitido matinalmente por algumas emissoras de televisão de grande alcance. Por isso, deve-se ter, nessa modalidade de ensino, uma proposta diferenciada de como ensinar, e caberá ao educando delimitar seus objetivos para que o processo de apreensão do conteúdo disciplinar se faça.

Ainda segundo Sturzenegger (2017), a EaD se processa, durante a maior parte do tempo, sem a presença física dos envolvidos no processo educacional. Para chegar ao modelo atual, a EaD teve longa evolução. Para a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), já existiam cursos oferecidos nesta modalidade desde a segunda metade do século XIX.

No Brasil, somente no século XX, começaram a surgir as EaD como cursos de formação profissional. O primeiro registro é de 1904 com o anúncio, no Jornal do Brasil (JB), jornal de

grande circulação na época, da oferta para a população do curso de datilografia por correspondência.

Pouco tempo depois, em 1920, o país já contava com cursos transmitidos por ondas de rádio, utilizando-se da tecnologia da época, aliada ao material impresso para que o educando aprendesse Português, francês e temas relacionados ao ambiente da radiodifusão como curso técnico. Posteriormente, surgia, no Brasil, o Instituto Universal Brasileiro, um dos mais antigos, e ainda atuantes, cursos de formação a distância no nosso país. Sua criação em 1941 foi decisiva para a formação de milhares de pessoas durante esse período, seus cursos eram oferecidos nas modalidades de supletivos, profissionalizantes e técnicos.

Somente a partir da década de 1960 é que surgem os primeiros cursos EaD cuja finalidade era promover o letramento e a inclusão social de adultos, culminando com a primeira iniciativa de formalizar, em Brasília na década de 1970, o primeiro curso superior em EaD.

A partir daí, houve inúmeras mudanças nessa modalidade de ensino, e dos meios utilizados para a transferência de material didático. Antes, como relata Sturzenegger (2017), os cursos eram feitos por correspondência, cartas; depois radiodifusão e televisionamento (esse último ainda existente), mas que gradualmente vinham sendo substituídos a partir dos anos 1990; atualmente, a ferramenta que mais auxilia as instituições e os educandos são as plataformas digitais, com apostilado e material bibliográfico digitais, assim como vídeo-aulas. O avanço tecnológico e dos meios de comunicação tornaram a EaD uma opção viável para uma boa parcela da população, seja do ensino básico (Fundamental II e Médio), que busca adquirir o diploma por estar, muitas vezes há anos, sem estudar, ou por imposição do empregador; e do ensino superior, que abarca uma parcela da população que, devido à localidade, valor do investimento na formação ou tempo, busca melhor qualificação e colocação no mercado de trabalho.

## 1.2 CEJA

Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) é uma rede que tem por objetivo, segundo Bielschowsky (2018), a promoção da educação integral do educando, cuja finalidade é proporcionar desenvolvimento pleno por meio do pensamento crítico e reflexivo do estudante. Além disso, busca fazer com que o discente adquira tanto autonomia intelectual como também a capacidade de atuar em grupo.

A Rede CEJA é formada, atualmente, por 36 unidades escolares e 21 unidades vinculadas em todo o Estado do Rio de Janeiro. Os CEJAs substituíram os antigos Centros de Estudos Supletivos (CES) autorizados pelo Conselho Estadual de Educação.

Em 1976, em Niterói - RJ, foi criado o primeiro CES, ainda não regulamentado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEEC-RJ). Desde o início, os CESs já possuíam procedimentos pedagógicos diferenciados dos utilizados nas escolas regulares. Sua organização se estabelecia através de atendimento individual do aluno, estudo a distância com utilização de apostilas; avaliação formal referente ao conteúdo do módulo estudado. Sua proposta é a de que o aluno curse uma matéria por vez, com frequência ligada aos atendimentos feitos pelos professores e à avaliação.

Em 2012, segundo Bielschowsky (2018), o CEJA desdobrou-se devido a algumas ações que formalizariam seu melhor funcionamento, como: discussão de Matriz Curricular para o público alvo adequado à realidade dos alunos e do sistema semipresencial de ensino; avaliações comuns a todos os centros da Rede CEJA; estudo e seleção de recursos e ferramentas próprias de Educação a Distância adequados ao público do CEJA. Tudo isso de forma paralela à implementação do material didático físico (para o Fundamental II e Médio), e virtual (para o Médio), organizado por disciplinas.

A equipe do CEJA é formada em parceria entre a Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e a Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC – RJ). A primeira disponibiliza o Sistema de Controle Acadêmico (SCA), no qual os professores têm acesso à vida acadêmica dos alunos, quando devidamente matriculados; também disponibiliza o material didático físico e virtual, os quais os alunos têm acesso. A SEEDUC – RJ, por sua vez, disponibiliza o corpo docente que presta o atendimento individualizado aos educandos, aplicação e correção de provas e lançamento dos resultados obtidos pelos alunos no sistema.

O CEJA, assim como toda unidade escolar que seja comprometida com a formação da cidadania, do pensamento crítico, tem por finalidade uma ação humanista do ensino. Disponibiliza ao aluno um ambiente de acolhimento, onde o educando pode buscar subsídios para que possa evoluir, não apenas de forma acadêmica na obtenção dos diplomas, mas também como cidadão consciente dos seus direitos e deveres. Os professores e demais colaboradores da Rede CEJA têm a consciência de que seu público muitas vezes está se matriculando em suas unidades como última opção após uma série de fatores adversos. Esses discentes que buscam o CEJA como forma de obtenção de continuar ou recomeçar os estudos têm perspectivas e expectativas diferentes, pois em sua maioria são aqueles que trabalham e estão submetidos ao mercado de trabalho (formal ou informalmente); não possuem disponibilidade de horário para frequentar o ensino regular e têm que intercalar os estudos à rotina de trabalho/família/deslocamento; carecem de tempo hábil para maior dedicação aos estudos; ou, em muitos casos, evadiram da escola há muitos anos por diversos motivos (os mais jovens por querer ou falta de incentivo familiar ou inadequação na(s) escola(s) que frequentaram; os adultos ou idosos por terem que trabalhar e sustentar precocemente a família ou porque assumiram a função do pai ausente).

Devido ao exposto acima, o CEJA é tão importante na vida de milhares de pessoas anualmente, pois, mesmo com a problemática do ensino a distância na modalidade semipresencial que traz dificuldade aos que estão há muito tempo fora da escola, tem a capacidade de, através de um ensino acolhedor e individualizante, transformar a vida dessas pessoas que por uma série de motivos estava desacreditada no que tange à formação escolar. Haja vista que o CEJA não possui a formação de turmas, como no sistema tradicional de ensino, dessa forma é deveras reconhecido pelo educando como um lar, onde é acolhido, respeitado, onde pode expressar sua identidade e não sofrerá nenhum preconceito e discriminação, onde o aluno se sente "abraçado" e incentivado a progredir, a sempre buscar melhorar, a expandir sua humanidade.

## **2.0 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

### **2.1 A noção de erro na escrita**

Bortoni-Ricardo (2006) propõe uma distinção funcional entre erros de ortografia resultantes da interferência da oralidade na escrita, e erros de ortografia explicados pelo próprio sistema de convenções da escrita, cujo aprendizado é longo, lento. O segundo erro depende da familiaridade com que o aprendiz vai construindo seu conhecimento sobre o sistema gráfico da língua, como leitor, em diferentes suportes: livros, textos impressos, materiais audiovisuais, internet, dentre outros.

Como bem lembra Bortoni-Ricardo, é sabido que os alunos, ao chegar à escola, falam competentemente o Português, por ser a língua materna da maioria dos brasileiros. Não é necessário que o professor se incomode em ensinar o aprendiz a se comunicar em sua língua através de tarefas comunicativas usuais simples do dia a dia, pois todos já começam a dominar a modalidade oral da língua nos primeiros anos de vida. No entanto, ainda segunda a autora, é tarefa do professor na escola dar os subsídios para que o aluno reflita sobre sua língua materna à qual faz uso. Essa reflexão tornaria mais fácil o desenvolvimento da competência sobre a língua, crucial para a convivência dos discentes com a modalidade escrita. Diante desse contexto, para Bortoni-Ricardo torna-se imprescindível que professores-alfabetizadores aprendam a fazer a distinção entre problemas da escrita e leitura que sofrem interferência de regras fonológicas variáveis, e problemas que decorrem da falta de familiaridade do alfabetizando com as regras de escrita.

A própria Bortoni-Ricardo realizou um levantamento dos erros ortográficos na produção escrita de alunos. Nesse levantamento, ela identificou palavras e sequências cuja grafia ainda não se encontra em acordo com as regras ortográficas. Após o levantamento, fez a distinção entre problemas ortográficos que refletem a interferência da fala na escrita e problemas que decorrem simplesmente do caráter arbitrário das convenções da escrita. Ela defende que a coleta desse material ajuda a visualizar o perfil sociolinguístico dos alunos, considerando seus antecedentes sociodemográficos, tanto quanto seu repertório estilístico nas modalidades oral e

escrita. A autora defende que munido dessas informações, o professor poderá se organizar através de uma agenda pedagógica com o aluno e os demais que apresentarem esses tipos de desvios, a fim de levantar mais dados para realimentar sua análise.

É preciso esclarecer, ainda com base em Bortoni-Ricardo, que muitos dos problemas de ortografia encontrados na produção escrita dos alunos são decorrentes da influência da fala. Mas também há problemas que não se explicam simplesmente pela pronúncia. Problemas de ortografia podem ter como causa o fato de o autor do texto ainda ter pouca familiaridade com as convenções da língua escrita. Haja vista que, no Português do Brasil, tem-se uma forte tendência para suprimir o <-r> final dos infinitivos verbais. Esse aspecto da pronúncia do Português é um bom exemplo da distinção entre os dois tipos de erros ortográficos. Assim, a supressão do erre final é uma regra de variável, ora é suprimido, ora é realizado, e a supressão é mais comum em verbos flexionados no infinitivo e nas formas verbais de futuro do subjuntivo e em palavras com mais de uma sílaba (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 270). Uma consequência disso é a possibilidade do apagamento do grafema erre também na escrita nos mesmos contextos em que ocorre na fala. Por outro lado, a maior parte dos problemas verificados em textos de aprendizes decorre do fato de que a criança ainda tem pouco conhecimento das convenções da língua escrita, arbitrárias para o seu nível. As convenções de escrita, definidas pelos gramáticos de cada língua, duram anos, e até mesmo séculos. Para que haja familiaridade com essas convenções ortográficas, a criança precisa ter anos de contato com a língua escrita, lendo e escrevendo muito.

Segundo Bortoni-Ricardo, o que a sociedade prescreve como erro na fala das pessoas, a Sociolinguística considera como uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. Essas decorrem dos papéis sociais que estejam desempenhando e das normas e crenças vigentes na comunidade de fala. O erro na língua oral é um fato social, que decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica pela (in)adequação de certas formas a certos usos. Essa postura da Sociolinguística visa combater o estigma associado à variantes de pouco prestígio social, àquelas as quais a sociedade considera como erro. Devido a isso, a Sociolinguística não considera produtivo o conceito tradicional de erro, porque as modalidades oral e escrita da língua, além das distinções entre si, distinguem-se ainda pelo estatuto de erro. Para a autora, na fala não se enfatizam erros, enxergam-se apenas como diferenças entre maneiras possíveis e competitivas de se falar (“se ele vinher” e “se ele vier”), pois há duas (ou mais) maneiras de se falar a mesma coisa, uma estigmatizada e outra

privilegiada. Já na escrita, o chamado erro tem outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionado e outrora prescrito. Assim, pode-se considerá-lo porque nesse tipo de convenção não se prevê variação. Com raras exceções, como catorze/quatorze e hidroelétrica/hidrelétrica, cada palavra possui apenas uma grafia.

A língua oral é a província da variação inerente que é de sua própria natureza e é um curso fundamental de marcação de identidade e papel social do falante, mas cabe a ele aprender a variedade de prestígio na escola, e na vida a ajustar essas modalidades a cada contexto de uso. Por outro lado, de acordo com Bortoni-Ricardo, na escrita a variação não está prevista, sua uniformidade, apesar de toda a variação fonológica do discurso oral, garante sua funcionalidade a uma escrita fixa e invariável. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diversos antecedentes regionais. Por isso, ensina-se aos alunos usar os recursos da variação oral para tornar sua fala mais competente, tanto quanto a usar a ortografia fixada pela norma, pelo cânone.

Para Bortoni-Ricardo, um professor não pode ignorar um erro de ortografia do aluno, porém não poderá aceitar que ele escreva: “eu encomtrei”. Considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-la como uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe constrangido, humilhado. Portanto, a autora enfatiza que dominar as regras de ortografia é um trabalho contínuo, por toda a trajetória escolar e por toda a vida.

Quando vai escrever, o aluno reflete sobre suas ações e procura subsídios na sua língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo (ou já adquiriu) sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses da forma correta de se escrever. Como bem diz a autora, isso traz eficiência para que os discentes evoluam na modalidade escrita da língua. Por isso, cada erro deve ser objeto de produtiva discussão entre professor e aluno. Ao discutir sobre os erros, o aluno vai verbalizar o caminho do seu raciocínio na decisão de escrever de uma forma ou outra, cabendo então ao professor ajudar ao discente a percorrer a trajetória para a boa ortografia, eliminando ao máximo os erros de ortografia na confecção textual.

O erro ortográfico é muito importante para o professor perceber a interferência dos traços orais na escrita do discente, para assim planejar uma agenda pedagógica de atividades que visem superar esses erros das convenções da escrita. Pode também intervir na língua oral do aluno para que este perceba que há variedades que devem ser usadas em determinadas

situações comunicativas, para que o aluno encontre uma variante que se adéque ao momento, ao evento de fala. Assim, segundo Bortoni-Ricardo, será estabelecida uma diferença crucial no tratamento pedagógico dos erros na produção oral dos alunos, pois a Sociolinguística considera apenas como alternativas associadas a variantes e estilos diversos, e o erro ortográfico precisa sempre ser corrigido para que o aluno adquira domínio dessa tecnologia. Isso fará com que o aprendiz possa ter consciência da modalidade oral que poderá usar em diferentes contextos de uso, da mesma forma saberá que na escrita deve usar a língua padrão que não permite a variabilidade presente na fala.

A proposta de Bortoni-Ricardo de oferecer um tratamento diferencial para a noção de erro na modalidade escrita vem ao encontro do nosso objetivo de investigar o apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> na posição de coda silábica de final de palavras na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental II e Médio de uma Escola Estadual localizada no Estado do Rio de Janeiro. A possibilidade de a variedade dos Indivíduos Participantes influenciar o apagamento dessas consoantes na escrita não impede que sua ausência na representação gráfica da língua seja corrigida através de atividades de pesquisa de reescrita em sala de aula para atender às demandas da própria escrita, uma modalidade que se caracteriza pelos aspectos convencionais do código.

### 3.0 REVISÃO DA LITERATURA

#### 3.1 O apagamento da consoante <m>

O apagamento da consoante <m> em coda de final de palavra no Português do Brasil (PB) tem motivado diferentes pesquisas. Muitas dessas pesquisas têm como foco a consoante <m> com estatuto morfológico. Isso acontece porque um fato já bastante estudado da nossa variedade do Português é a simplificação do paradigma verbal. Particularmente à consoante <m> em final de palavra, a literatura a respeito explica a perda da consoante que expressa a terceira pessoa do plural nos verbos como “erosão” fonética, ou seja, como um apagamento que seria consequência da pouca saliência fônica do morfema em causa. Nesse sentido, destacamos para a nossa pesquisa o trabalho de Scherre e Naro (1998) sobre o que já se tornou convencionalmente identificado como a concordância verbal variável do PB.

Conforme Scherre e Naro (1998), já é de conhecimento na sociolinguística brasileira que a concordância verbal no Português falado no Brasil é extremamente variável, e que esse tipo de variação encontrada na língua tem natureza gramatical diversa, como: saliência fônica verbal na oposição singular/plural; paralelismo no plano discursivo e no plano oracional; posição e distância do sujeito em relação ao verbo; presença/ausência do que relativo; e presença/ausência de pausa entre o sujeito e o verbo. Exemplos da variabilidade da ocorrência da consoante <m> morfológica são assim exemplificadas pelos dois autores em construções como “*Eles ganham dimais da conta / Eles ganha<sup>2</sup>Ø<sup>2</sup>dimais po que eles fays*.”

Além dos fatores gramaticais, Scherre e Naro (1998) também identificam uma série de fatores semânticos que podem influenciar o apagamento da consoante em causa. Os autores analisaram aspectos de natureza semântica importantes para a apresentação desse fenômeno linguístico: o efeito do traço [humano] do sujeito; a interação entre o traço de número e o traço humano no controle da concordância na comparação entre o Português do Brasil escrito da

---

<sup>2</sup> Diferentemente do que fazem Naro e Scherre (1998), acrescentamos nos dados o símbolo Ø para registrar a ausência da consoante <m> que expressa a terceira pessoa do plural.

década de 90 (moderno) e em dados dos documentos do Português dos séculos XIII ao XVI (antigo).

Para mostrar a abrangência do fenômeno de apagamento da consoante <m> morfológica, Scherre e Naro (1998) se valeram da análise de inúmeros documentos. Do Português falado, os autores extraíram dados do Corpus Censo do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), gravações coletadas com informantes subdivididos em função do sexo, idade e escolarização. Quanto ao Português escrito, fizeram a coleta dos dados em revistas, jornais de grande circulação, em dissertações de mestrado e doutorado nas áreas de comunicação e letras, e também em diversos outros gêneros textuais, como circulares, memorandos, ofícios, atas, dentre outros. Para eles, esses documentos passaram por algum grau de revisão da escrita com base na língua padrão. Para contrapor com o Português moderno, os autores utilizaram obras do Português antigo. Os dados foram extraídos de *A demanda do Santo Graal* (século XIII), *Diálogos de São Gregório* (século XIV), *Boosco Deleitoso* (séculos XVI e XV), *Vida e Feitos de Júlio César* (século XV), *O Preste Ioam das Índias* (séculos XIV e XVI).

A partir dos corpora investigados, os dois autores suprarrelacionados mostram que, no Português falado, o traço humano é de grande relevância na concordância verbal. Na fala, o sujeito [+humano] controla a marca de concordância do plural com maior incidência do que o sujeito [-humano]. Dessa forma, para Scherre e Naro, num verbo com sujeito [+humano], tem maior probabilidade de ocorrer a concordância de plural, isto é, haverá menos apagamento da consoante <m> em coda final nos verbos, em oposição ao sujeito [-humano] plural, em que há maior incidência de apagamento.

Já a variação registrada pela influência gramatical pode ser encontrada com regularidade no Português escrito em casos cujas estruturas sejam de sujeito simples em estruturas complexas, isto é, em casos como de sujeitos simples seguidos de sintagma preposicional. Essa variação é mais comum em ocorrências de núcleo do sujeito simples singular, de natureza quantitativa, seguido de SP<sup>3</sup> de núcleo plural, como: *Um grupo de artistas ESTAVA sábado à noite no cine Ricamar, Um grupo de “homens da cidade” DECIDEM ir atrás do ouro perdido de um tesouro(...)*. Por outro lado, os autores verificaram que na língua escrita moderna, a concordância de sujeito simples e verbo no plural é quase categórica, em dados de estrutura

---

<sup>3</sup> SP= sintagma preposicional.

simples (sem sintagma preposicional – SP – adjunto ou complemento). Também há ocorrência, como mostram os autores, de concordância, na língua moderna, com outros tipos de núcleos do sujeito, sem sentido quantitativo, mesmo quando o núcleo do sujeito se apresenta no plural. A variação se dará, em muitos casos, com o núcleo mais próximo: *A construção de mais três escolas ESTÃO nos planos da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes; As mudanças bruscas do momento político PODE provocar um aumento de patologias mentais*. Segundo Scherre e Naro (op.cit), a tradição gramatical não aborda fenômenos dessa natureza, que podem ser vistos na tradição estilística com naturalidade.

Com base nos dados dos corpora constituídos, os autores verificaram que, na língua escrita padrão, o controle da concordância pode ser assumido também pelo núcleo do SP. Porém, há baixa regularidade quando o núcleo do sujeito é [+humano], pois esse tipo de núcleo tende a reter quase categoricamente o controle da marca de concordância no verbo (plural ou singular), não importando a marca de desinência de número do sintagma preposicional. Igualmente, o sujeito composto singular tende a controlar a marca de número nos verbos, desde que [+humano]; caso contrário, a presença do verbo no singular também é verificada com naturalidade e frequência, mesmo que nessas construções os núcleos não tenham proximidade sinonímica ou não indiquem gradação de ideias. Assim o traço [+humano] e [-humano] tem papel fundamental na marcação de singular e plural dos verbos nas construções.

A concordância verbal, no português escrito, segundo Scherre e Naro (op. cit.), com sujeito de estrutura complexa que não apresenta marca morfológica explícita de plural, tem a tendência de ocorrer com o SP mais à esquerda. Isso ocorre porque a marca de número do complemento é mais importante do que o conteúdo semântico do sujeito expresso por percentagem, especialmente se o percentual for igual ou maior do que dois, como em: *Ela diz que 90% dos prematuros SAEM da maternidade mamando, 10% da população ativa do país ESTÁ desempregada*. Sendo assim, se o sintagma preposicional à esquerda estiver no plural, o verbo tende a acompanhá-lo; e se estiver no singular, o verbo também irá para o singular.

Nos dados de fala, Scherre e Naro (op. cit.) verificaram que a maior área da variação se dá em construções com o sujeito plural e que são raras as ocorrências de núcleo do sujeito singular com verbos no plural, sempre estigmatizadas, como em construções: “*o povo APLAUDIRAM o presidente, a gente ANDAMOS muito*”. Nos demais sujeitos simples singular, a concordância é categórica.

Os dois autores constataram, ainda em relação ao Português falado, que em orações com estrutura simples, a concordância não varia. No entanto, quando há orações complexas, assim

denominadas as orações com o núcleo do sujeito acompanhado de um SP, poderá ocorrer variação. Assim, se o SP estiver com marcação de número diferente do núcleo do sujeito, ocorrerá variação de forma mais frequente, principalmente se o núcleo do sujeito for indicação de percentual com número igual ou superior a dois. Alguns desses casos, desrespeitando a norma gramatical padrão, são estudados pela estilística.

Em estudo comparativo com textos do Português antigo, Scherre e Naro (op. cit.) mostram que em textos a partir do século XVI a concordância é categórica, ou seja, o verbo concordará em número com o núcleo do sujeito. Entretanto, em textos anteriores a essa época, ocorre alguns casos de variação, principalmente em verbos de baixa saliência fônica, nos quais a diferença entre singular e plural se dá a partir da nasalização final, como: *Muitas cousas (pl) DEMOVIA (sg) a Cesar de tomar desto cuidado*. Neste exemplo, segundo os autores, a variação é rara, fato que leva filólogos a tratar essas ocorrências como sendo caso de erros, sujeitos a correções. Por outro lado, quando o sujeito é acompanhado de SP, sujeitos complexos, há variação em larga escala. Em sujeito [-humano]: “... *as maaos (pl) do Senhor (sg) te DAROM (pl) saude e LIVRARTEA (sg) em suas tribullações*; e em sujeito [+humano]: “... *quando os irmãos (pl) de Galvã (sg) vos QUERIA (pl) matar. E se eu ão fora, MATARAVOS (sg)*”. Essa variação também pode ser verificada em orações com sujeito composto, como em: “*Estetones e outro philosopho FALOU (sg) dela em seus scritos*”. Um fato que merece ser destacado nos dados fornecidos pelos dois autores é a distância estrutural entre o sujeito gramatical e o verbo. Também no período anterior da Língua Portuguesa, a distância entre os elementos em relação de concordância parece ser um fator que influencia a variação linguística observada.

Como vemos, a variabilidade da concordância verbal de terceira pessoa é influenciada pelos mesmos fatores nas modalidades oral e escrita da língua. Esses mesmos fatores também já se fazem presentes em fases anteriores da língua. Entre esses fatores, estão tanto aspectos gramaticais, como a natureza estrutural do sujeito gramatical (simples e complexo), a distância entre o núcleo e o verbo etc., quanto aspectos semânticos, como o traço humano e a noção de coletivo. A questão que motiva nossa pesquisa é descobrir se no contexto escolar, que requer a produção da modalidade escrita formal da língua, a variabilidade da concordância verbal de terceira pessoa observada na fala é produzida, sendo inclusive persistente na progressão escolar. A consequência dessa variabilidade em nossos corpora é o apagamento da consoante <m> morfológica em coda final na produção escrita dos alunos que constituem nossos Indivíduos Participantes.

### 3.2 O apagamento da consoante <r>

Os autores, Callou, Moraes e Leite, mostram que o apagamento do /r/<sup>4</sup> em posição final de coda é um fenômeno fonológico antigo no Português do Brasil (PB), e que, na Literatura, já há traços que demarcam essa característica, remontando ao século XVI, mesmo que estigmatizada no falar de ditas classes inferiores – escravos. No entanto, esse traço expandiu-se com o passar dos anos e hoje é verificável em vários estratos sociais.

Segundo os autores, a perda da consoante <r> é avaliada sob várias perspectivas, como: pronuncia estereotipada como demarcador social (Houaiss, 1970); perda completa em dialetos não padrão (D’Arc, 1992). No entanto, o apagamento dessa consoante caracteriza um processo contínuo de simplificação do PB na fala culta do Rio de Janeiro (comer → come∅).

Callou, Moraes e Leite utilizam-se da metodologia da sociolinguística quantitativa laboviana para realizar uma análise do fenômeno de apagamento da consoante erre. Sua pesquisa verificou se essa mudança representa uma variação estável ou se há mudança em curso. Dessa forma analisam-se três conjuntos de dados do projeto NURC-RJ (Norma Urbana Oral Culta no Rio de Janeiro) coletados em épocas distintas (décadas de 1970 e 90) e de participantes em três faixas etárias: 25 a 35, 36 a 55 e 56 anos em diante, separados em sexo masculino e feminino.

Na análise fonológica do PB padrão, há dois fonemas erres: um pronunciado como tepe alveolar ([r] fraco, ex. ca[r]ta), mas que também pode tornar-se variável ([r] forte, ex. ma[r]). Essa variação acontece em final de coda, onde ocorrerá o seu apagamento total. Por isso o comportamento do erre final de vocábulo deve ser analisado, pois a posição externa final constitui o apagamento de forma mais frequente no dialeto carioca.

A pesquisa se realiza em *tempo aparente* que parte do pressuposto de que é possível captar mudanças em curso, isso permite estabelecer as formas como o fenômeno acontece, se a variação é estável ou de mudança em curso. Assim os dados devem ser analisados em *tempo*

---

<sup>4</sup> Estamos representando a consoante vibrante forte /r/.

*real*, pois a mudança pode não se estender à comunidade, mas sim comprovar um padrão que se refere a cada geração.

Com base nessa perspectiva, a obtenção de dados feita em *tempo real* e *aparente* se faz necessária para a análise da mudança em curso. Em *tempo real*, a obtenção de dados é feita através do recontato com os falantes em tempo posterior e constituição de uma nova amostra; já o *tempo aparente* é observado o comportamento linguístico dos falantes em consonância com sua faixa etária. Porém só o princípio do *tempo real* poderá melhor comprovar se há mudança ou gradação etária.

Através dessa análise de Callou, Moraes e Leite, verifica-se, com maior efetividade, que os verbos são os que mais perdem o rótico em coda (comer *versus* come $\emptyset$ ), e, em não verbos, a perda é baixa, mas desde que sejam monossilábicos. Nomes também podem perder o rótico final, mas em menor quantidade. Devido a essa mudança morfológica, as palavras são analisadas em separado.

A mudança, segundo a pesquisa de Callou, Moraes e Leite, mostra que o fator idade e sexo deve ser levada em consideração para melhor comprovação dos dados e que a perda do R em coda é mais verificável sobre conteúdo morfológico (em verbo mais incidente aos nomes), por fim a variação incidente verifica-se em maioria de falantes, sem distinção de classe social.

### 3.3 O apagamento da consoante <s>

O uso de uma língua pelos membros de uma dada comunidade de fala é acompanhado por uma variação linguística inerente. A variação linguística torna-se essencial para a identificação dos membros da comunidade de fala. Dessa forma, há entre os linguistas um grande interesse pelo estudo da língua falada, que é compreendida como expressão viva de uma determinada língua. Nesse sentido, o estudo de Ribeiro e Hora (2004) encontra-se inserido nos objetivos do projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB), o qual realiza uma análise acerca do apagamento da sibilante /s/ em posição final de coda. Além do aspecto da variação linguística envolvida no apagamento versus manutenção da consoante sibilante em coda final, o trabalho de Ribeiro e Hora interessa para o objetivo de nosso trabalho, uma vez que trata de um fenômeno que corresponde a um dos elementos gráficos de nossa pesquisa.

Segundo Ribeiro e Hora, inúmeros trabalhos são dedicados à descrição fonológica do Português Brasileiro (PB) com vista a verificar que fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam o apagamento da sibilante em posição de coda. Nessa análise, os autores analisam o fenômeno investigado a partir de uma perspectiva descritiva, além de fazer um paralelo com os resultados obtidos por Carvalho (1997), para verificar se a variação na sibilante é ou não restrita por questões funcionais. Particularmente aos nossos próprios objetivos, nos interessa saber se o fenômeno variável em causa sofre influência do estatuto morfológico da sibilante.

O estudo dos autores supracitados consiste na análise do apagamento do /s/ em coda silábica final em enunciados como: maiø antigamente ~ mais antigamente; depois dessa ~ depois dessa; o ônibuø vinha ~ o ônibus vinha. Esse fenômeno, segundo eles, não é algo atual, obedece a princípios que regem a própria evolução da língua portuguesa, particularmente o PB, desde seus primórdios. Ribeiro e Hora recorrem a Gryner e Macedo (2000) para explicar que o latim já apresentava a variação no /s/ pós-vocálico no período arcaico, posteriormente no latim clássico e no vulgar, processo observado durante o período da romanização, tanto nas línguas românicas ocidentais como orientais.

Ainda citando Gryner e Macedo (2000), Ribeiro e Hora dizem que o /s/ caiu na România Oriental e se manteve nas línguas românicas ocidentais. Apesar disso, a palatalização e a queda da sibilante, características da România Oriental, aparecem esporadicamente em línguas do ocidente, como o Português, o espanhol e o francês. Dessas línguas, o apagamento é mais frequente na Língua Portuguesa, o que ocorre, para Ribeiro e Hora, pelo fato de o falante do

Português tentar manter inconscientemente o padrão silábico consoante-vogal (CV). De acordo com os autores, ao analisar a estrutura silábica, Câmara Jr. (2001) diz que essa é composta por um movimento de ascensão culminando em um ápice, que é o centro silábico, seguido de um movimento decrescente, cujas razões podem ser do efeito auditivo, da força expiratória ou da tensão muscular. Logo, o preenchimento das posições consonantais é opcional, ao contrário do preenchimento da vogal como centro silábico.

Ribeiro e Hora defendem que segmentos na sílaba tendem ao apagamento independentemente de sua função linguística. Para sustentar essa ideia, recorrem a Labov (1983), segundo o qual não há dúvidas de que os fonemas funcionam para distinguir o significado, mas a evolução histórica do sistema de fonemas de uma língua não está estreitamente controlada por sua função comunicativa no sistema linguístico. Por outro lado, segundo Guy (1996), há a preservação da funcionalidade da linguagem através da interação entre a variabilidade linguística com os processos normais de percepção e aquisição.

Para o desenvolvimento da pesquisa sobre o apagamento da sibilante em posição de coda final de lexemas produzidos por falantes pessoenses, os autores utilizaram do corpus do VALPB. Esse corpus é constituído por 60 entrevistas de informantes estratificados pelas variantes: sexo, anos de escolarização e idade. Nele, a coleta de dados, realizada em 1993, baseou-se na metodologia da Sociolinguística Variacionista. Assim, após um cadastramento inicial de informantes, os autores realizaram uma seleção aleatória entre eles, seguida pela aplicação de entrevista. A pesquisa contou com questões elaboradas a fim de neutralizar uma possível monitoração pelos informantes, e com intensão de obter narrativas pessoais. Assim, a ideia é a de que haveria por parte dos informantes maior preocupação com o conteúdo do que com a forma.

Em sua pesquisa, os autores selecionaram 36 informantes, metade do sexo masculino e outra metade do sexo feminino. Também foram separados em nível de escolaridade, 12 informantes distribuídos em analfabetos, 5 a 11 anos de escolaridade e mais de 11 anos. Outro fator condicionante foi a faixa etária, 12 informantes de 15 a 25 anos, de 26 a 49 e, por fim, de mais de 49 anos. Ribeiro e Hora se valeram da análise estatística do programa GOLDVARB (2001), que forneceu os valores numéricos associados aos fatores linguísticos e sociais condicionadores do apagamento da sibilante /s/ em posição de coda em final de lexemas.

A codificação dos dados, segundo Ribeiro e Hora, considerou como variáveis sociais: o sexo, a idade e a escolaridade; e como estruturais: o contexto fonológico precedente, o contexto fonológico seguinte, o número de sílabas, a tonicidade e a classe de palavras. As hipóteses

formuladas por Ribeiro e Hora, quanto às variantes sociais, previam as mulheres, os analfabetos e os jovens como maiores fornecedores de dados para o apagamento da sibilante final em lexemas. Já, com as variáveis extralinguísticas, a maior influência seria exercida pelos contextos fonológicos precedente e seguinte.

Ribeiro e Hora lembram que diversos estudos atribuem à escola um papel primordial no comportamento dos falantes na adequação ao contexto de uso. Isso ocorre, pois as instituições funcionam como um regulador das características da sociedade. A escola é, sem dúvida, a maior responsável pelo controle e normatização da linguagem. Por isso, a hipótese, quanto ao aspecto relacionado à escolaridade, é de que quanto maior o seu nível, menor os desvios que contrariariam a norma padrão seriam feitos pelos falantes. Fato este que pode ser comprovado pela pesquisa dos dois autores, haja vista que a maior incidência do apagamento da sibilante /s/ é verificada por falantes analfabetos, seguida por informantes com 5 a 8 anos de escolaridade.

Quanto às classes de palavras, os autores relacionam ao fenômeno em foco as seguintes: conjunções, verbos, substantivos, advérbios, adjetivos e numerais. Eles apontam que a maior incidência de apagamento é realizada pelas conjunções. Porém, a única ocorrência é verificada pela conjunção “mas”, num processo de ditongação e a posteriori do apagamento da sibilante /s/:  $mas > ma[y]s > ma[y]\emptyset$ . Em menores quantidades, sequencialmente, tem-se a ocorrência de apagamentos em verbos, substantivos, advérbios, adjetivos e, por último, os numerais.

No que concerne ao fator número de sílabas, os autores verificaram que há maior incidência de apagamento da sibilante /s/ em palavras dissílabas. Já, os monossílabos e trissílabos não obtiveram números relevantes, chegando à neutralidade.

Quanto ao fator idade, os informantes foram selecionados pelos autores com base no fator tempo aparente. Ribeiro e Hora, com o estudo dessa variável, buscaram mostrar que há estabilidade quanto ao processo de variação. Outra questão relacionada ao fator idade consistiu no fato de que os jovens teriam grande papel no processo de inovação linguística. No entanto, os dados relacionados aos informantes mais jovens refutaram a hipótese dos autores, já que apresentam menor percentual de apagamento da sibilante.

No que diz respeito ao contexto fonológico precedente, os autores comprovaram que a vogal alta posterior é o ambiente em que mais ocorreu o pagamento da sibilante, enquanto que as vogais baixa /a/ e média anterior /e/ são os contextos em que menos se verifica o fenômeno. Por fim, Ribeiro e Hora verificaram que os pesos relativos são particularmente neutros para as vogais alta anterior /i/, os glides (/y/ e /w/) e para a vogal média posterior /o/.

Dessa forma, os resultados sob uma perspectiva descritiva revelaram para Ribeiro e Hora (2004) a confirmação das suas hipóteses iniciais. A quebra de expectativa ocorreu somente quanto ao comportamento dos informantes jovens, que apresentaram menor índice de apagamento no fator idade.

## 4.0 QUADRO TEÓRICO OU FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 4.1 A Teoria da Aprendizagem Humanista de Paulo Freire

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, é um dos mais importantes nomes da teoria da educação humanista. Entre suas principais obras, destacam-se *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, e *Educação e Mudança*. Nessas obras, o educador brasileiro fundamenta os principais pontos de uma prática didática que visa à libertação do oprimido através de uma práxis transformadora, à sua autonomia através de atitudes que o coloquem como protagonista do próprio saber, e a um processo de mudança social através do comprometimento do educador com a sociedade. Apesar de ser bastante conhecida sua contribuição na educação de jovens e adultos, o trabalho de Freire impacta todos os níveis da educação. Contudo, conforme os objetivos do nosso trabalho, destacaremos aqui a importância das pedagogias freirianas para a alfabetização de adultos e sua conscientização.

Conforme Moreira (2017), a pedagogia do oprimido é a da libertação, isto é, a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação. É uma pedagogia que não pode ser praticada nem elaborada por opressores, pois assim os oprimidos seriam apenas objetos do seu humanitarismo. É uma pedagogia que propõe a libertação do oprimido e do opressor. A pedagogia do oprimido será estabelecida através de dois momentos distintos: o primeiro consiste na ideia de que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão, comprometendo-se com sua própria transformação; o outro momento consiste na prerrogativa de que essa pedagogia deixa de ser do oprimido e se torna a dos homens em processo contínuo de transformação, libertação, modificando a realidade opressora. Dessa forma, os oprimidos, ao se libertarem, podem libertar os opressores, já que estes, como classe opressora, nem libertam nem se libertam. Por fim, a pedagogia do oprimido é uma pedagogia da pergunta, da prática da cidadania, que pode ser vivida na escola e na luta política, porque é democrática e antiautoritária. A pedagogia do oprimido ensina que ninguém liberta ninguém, e ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão. Trata-se de um esforço coletivo de reflexão mútua dos oprimidos sobre suas condições concretas de existências, que pode,

posteriormente, conduzir ao momento da ação prática. A conscientização das condições históricas dos oprimidos é a condição que conduz à mudança e bem-estar social. A esse respeito, Freire (1987, p. 29) esclarece que:

*Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização.*

A concepção bancária da educação vai justamente de encontro à conscientização dos aprendizes. Isso acontece porque a educação bancária é aquela que anula ou minimiza o poder criador dos educandos, é a educação que estimula a ingenuidade do discente, ao invés de estimular sua criticidade, logo satisfazendo os interesses dos opressores. Sua função, segundo Moreira (2017), é manter o oprimido na situação que o oprime. Ainda segundo esse autor, na concepção bancária, a educação é apenas o ato de transferir, de depositar, de transferir valores e conhecimentos. Nessa perspectiva, o saber é a doação daqueles que se julgam ser dotados de conhecimento para aqueles que nada saberiam. Seguindo nesse paradigma: o educador é o que educa, e o educando, o que é educado; o educador é quem sabe, e o educando, quem nada sabe; o educador é o que sabe, e o educando, quem nada sabe.

Devido às características apontadas acima, Moreira (2017) diz ainda que a concepção bancária estabelece à educação o papel de apassivar ainda mais os sujeitos que já são passivos, adaptando-os ao mundo. É uma educação que anula ou minimiza o poder de criação dos educandos, é uma educação que estimula a ingenuidade, ao invés de estimular o seu poder crítico. Segundo o próprio Freire (1987), quanto mais se impõem aos educandos o arquivamento de conteúdos que lhes são transmitidos, menos será desenvolvida sua consciência crítica, fato este que resultaria em uma melhor inserção no mundo em que vive. Portanto, a concepção de educação bancária leva a uma reflexão sobre a escola e sobre o que deveria ser, para assim se tornar coerente o discurso do desenvolvimento de autonomia crítica do educando.

A pedagogia do oprimido e a concepção da educação bancária são fundamentais para o desenvolvimento da criticidade e da conscientização para a libertação. Para tanto, Freire (1987) propõe a dialogicidade como algo imprescindível, já que é a essência para uma educação

libertadora. Esse diálogo começa com a busca pelo conteúdo programático da educação, pois, segundo Freire (1987), esse conteúdo não é uma doação ou uma imposição, mas sim uma devolução organizada e sistematizada dos elementos disponibilizados por cada povo. Assim, a educação autêntica não se faz do educador para o educando nem sobre o educando, pelo contrário, a educação se faz do educador com o educando. É um ato de ação-reflexão e comunhão.

O conteúdo programático, tal como enfatiza Moreira (2017) deve buscar o diálogo na educação como prática libertadora, conscientizadora, que proporcione ao mesmo tempo a apreensão de temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Isso faria com que houvesse uma pesquisa do universo vocabular do educando e, através de palavras geradoras típicas do povo, traria para a escola a experiência existencial dos educandos, da qual a experiência profissional faz parte. Segundo Moreira, a tarefa do educador dialógico é desenvolver o universo temático, recolhido na investigação. As palavras geradoras devem codificar ou representar o modo de vida das pessoas do lugar, devem ser decodificadas de modo que a elas sejam associados temas geradores.

A educação bancária dificulta ou até mesmo impede a dialogicidade no conteúdo programático. A causa dessa dificuldade ou mesmo impedimento ocorre porque na educação bancária o educando estuda para memorizar mecanicamente os conteúdos, sem apreensão crítica nem significados. O esperado para o educando é a memorização dos conteúdos nele depositados. De forma contrária, a educação dialógica requer a apropriação de significado dos conteúdos, a busca de relações entre os conteúdos apresentados e os aspectos históricos, sociais e culturais do conhecimento. Busca-se que, através da educação dialógica, o educando se assuma como sujeito do ato de estudar, adotando uma postura crítica e sistemática. Como diz Gadotti (2001), conhecer é um processo social, e o diálogo é o cimento desse processo, por isso o diálogo se torna essencial como estratégia de ensino, nesse modelo educacional, educador e educando aprendem juntos.

Diferentemente do que prática da educação bancária, o papel do educador na educação é o de sair da posição de detentor de todo o saber, considerando, também, o educando como portador de saberes, sem que o educador se exima de sua posição, mas procurando não serem posições antagônicas. Cabe ao educador, como salienta Moreira (2017) tomar a iniciativa de se dirigir ao educando sem autoritarismo, mantendo a educação como um processo diretivo, sem

ser confundida com comando ou domesticação. Logo, segundo Moreira, a educação freireana dirige os trabalhos do educando para, junto a ele, romper sua ingenuidade inicial. O educador deve ser diretivo libertador, não aquele que oprime, manipula nem domestica o educando.

Nesse processo de criação da autonomia do educando, a pergunta é essencial, pois perguntar está ligado ao ato de ser, de estudar, de pesquisar, tornando-se, então, a própria essência. Esse é o objetivo da educação dialógica, em que o educando é quem deve questionar, perguntar. Em processo inverso, verifica-se a educação bancária na qual o educador é quem pergunta e cobra do educando a mera reprodução de conteúdo sem análise crítica. Ao invés do desenvolvimento da autonomia do educando, a concepção bancária da educação reforça sua heteronomia, ou seja, sua obediência a um sistema opressor.

Ao contrário do mecanismo de reprodução de saber posto em prática pela educação bancária, a educação na perspectiva freireana é permanente, isto é, não há seres educados e não educados, estamos sempre nos educando, pois há graus diferentes de educação que não são absolutos. Em sua pedagogia da *Educação e Mudança*, Freire (1979), mostra que não existe educação permanente nem sem amor, este último é fundamental na luta contra o egoísmo, porque a educação não pode ser imposta, assim como o amor não o pode. Esse conceito de educação permanente e com amor, geralmente, não é o que predomina na escola, ainda o que mais é visível é a educação bancária enfatizando a consciência ingênua em prejuízo da crítica.

A consciência ingênua consiste em um simplismo na interpretação dos problemas, em aceitar a realidade de forma imutável. Por outro lado, a consciência crítica não se satisfaz com aparências, ela se forma para o educando reconhecer a realidade como passível de mudança, é a consciência indagadora, investigadora, ama o diálogo e sempre se submete a revisões.

O desenvolvimento da consciência crítica estaria vinculado a escola da *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), cujos princípios gerais, segundo Moreira (2017), são: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana.

O primeiro princípio, segundo o qual não há docência sem discência, implica a ideia de que quem ensina aprende ao ensinar e que o educando tem papel fundamental nesse processo, pois quem aprende ensina ao aprender. Esse princípio tem como fundamentação o pressuposto de que reforça no educando a capacidade crítica, a curiosidade, que é tão fundamental adquirir;

dominar o conhecimento existente quanto estar aberto e apto a produzir conhecimento ainda não existente. Outro pressuposto, segundo Moreira (2017), consiste que ensinar exige criticidade, abster-se do senso comum e buscar a curiosidade. O último pressuposto consiste no pensamento de que ensinar exige reflexão sobre a prática, pois a formação dos professores se dá de forma permanente, propondo sempre de forma contínua a reflexão crítica da prática em sala, só assim ela poderá ser melhorada.

O segundo princípio, conforme o qual ensinar não é transferir conhecimento, consiste na ideia de que nenhuma formação docente verdadeira pode se fazer alheia ao exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade. A pedagogia da autonomia propõe que ensinar não é transferir conhecimento, mas promover possibilidades para sua produção ou sua construção. Para o autor, o educador, ensinando qualquer matéria, castra a curiosidade do educando pela memorização mecânica do ensino dos conteúdos, isso tira a sua liberdade, portanto não o forma, apenas o domestica.

O terceiro princípio é o que preconiza que ensinar é uma especificidade humana. Como característica inerente à nossa espécie, ensinar exige a mobilização de outros princípios a ele subordinados. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; exige comprometimento; exige liberdade e autoridade; exige saber escutar. Todos esses princípios somente são possíveis através de uma pedagogia que tenha o amor, comprometimento e dedicação, como pilar.

Como podemos perceber, as práticas pedagógicas propostas por Paulo Freire têm concepções atuais sobre educação e ensino e têm implicações que remetem o ensino e a aprendizagem na escola. Para tanto, cabe ao docente ser um mediador, tendo como prioridade a interação social, lembrando que o conteúdo é importante, mas não se sobrepõe à aprendizagem dos seus significados, os quais devem ser produzidos e construídos criticamente pelos educandos. Na teoria humanista de Paulo Freire, o protagonismo é dado ao educando através de um ato de amor do educador. Por se tratar de um ato de amor, o protagonismo do educando:

*Não tira o protagonismo do professor como alguns oportunistas tentam mostrar. Sua teoria legítima esse protagonismo através de uma filosofia de ensino baseada em aspectos humanistas,*

*segundo os quais não existe docente sem discente.* (REIS, 2018, p. 65).

Buscando desempenhar esse papel de mediador, baseamo-nos na pedagogia de Educação e Mudança (FREIRE, 1979), segundo a qual “*a educação deve ser desinibidora e não restritiva*”. Com base nessa pedagogia, e tendo como referência um ambiente escolar como o CEJA Petrópolis – polo Piabetá, propomos que haja interlocução entre o educando e o que ele está aprendendo. Partindo da conjectura de que o educando já conhece sua língua e que dela se vale para a comunicação diária tanto na modalidade oral quanto escrita, buscamos o *desenvolvimento de uma consciência crítica que o permitirá transformar a sua realidade* na competência escrita.

Nossa experiência no CEJA Petrópolis – polo Piabetá nos revela que nosso público é heterogêneo, no entanto, a conjuntura educacional, da qual fazemos parte, não se abstém de proporcionar ao educando o *anseio de profundidade na análise de problemas* (Freire – 1979). Problemas estes relacionados à dicotomia fala/escrita, evidenciado, em nossa pesquisa, pelo apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras.

## 5.0 METODOLOGIA

### 5.1 Descrição geral da metodologia

Nossa pesquisa se insere no contexto da proposta de um Mestrado Profissional de Letras, cuja característica é capacitar o professor de língua materna a desenvolver seu trabalho com mais autonomia na aplicação dos conteúdos e melhor domínio dos conceitos linguísticos. Por se tratar de um curso de Pós-graduação *Strict Sensu* voltado para a prática docente, o objetivo central do nosso trabalho é propor mecanismos de intervenção que visem um ensino reflexivo e criativo de Língua Portuguesa. Nosso trabalho tem como meta auxiliar os educandos a diminuir ou mesmo sanar os erros de escrita advindos da fala, no que tange ao apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda silábica final de palavras.

Como dissemos na introdução deste trabalho, nossa pesquisa investiga a ocorrência das consoantes <m>, <r> e <s> em coda silábica final de palavras na produção escrita de um grupo de educandos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Por se tratar de um ambiente escolar não tradicional, o CEJA tem como público alvo pessoas de variadas idades e que, em muitos casos, estão ausentes da escola há anos. As ocorrências das consoantes <m>, <r> e <s> finais são observadas através de produções textuais espontâneas e não espontâneas<sup>5</sup> escritas pelos educandos de nossa amostra. Reis (2018), com base em Abaurre (1991) trata como produções espontâneas textos (redações, exercícios de interpretação etc.) em que não há a preocupação pela ocorrência dos fenômenos investigados. Diferentemente, as produções textuais não espontâneas são aquelas em que são criadas as condições contextuais para a ocorrência dos fenômenos estudados (ditados, entrevistas etc.). Particularmente, em nossa pesquisa, as produções textuais espontâneas são obtidas a partir de uma redação escrita em cada segmento do Ensino Fundamental II, totalizando quatro produções; e uma redação escrita em cada ano do Ensino Médio, totalizando três produções. Propomos aos nossos educandos que realizassem produções escritas a partir de temas do conteúdo programático de Língua

---

<sup>5</sup> As vinte sentenças do ditado e cada uma das redações referentes aos anos do Ensino fundamental II e do Ensino Médio podem ser verificadas no apêndice, juntamente com o cabeçalho que utilizamos para aferição de alguns dados utilizados em nossa pesquisa, como idade e sexo.

Portuguesa, estabelecido pela SEEDUC – RJ. Além da obtenção dos contextos de ocorrência das consoantes em coda final de palavra investigadas, a produção textual também teve como objetivo imprimir dinamicidade aos temas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, buscando uma abordagem inicial epilinguística das questões tratadas, e um posterior encaminhamento metalinguístico (FRANCHI, 2006). Esclarecemos que o Currículo Mínimo para o ensino público estadual é proposto pela SEEDUC – RJ a fim de padronizar o conteúdo a ser ministrado pelos professores aos alunos. Sendo assim, procuramos também priorizar o estudo do texto, através de uma diversidade de gêneros textuais, como: narração, descrição, quadrinhos, dissertação, poema etc. Baseando-nos nas orientações do Currículo Mínimo estadual, propusemos que cada Indivíduo Participante da pesquisa confeccionasse quatro textos, em momentos diferentes, a partir dos seguintes temas:

- (a) **Produção de uma narrativa de terror:** A proposta consiste na elaboração de uma história com tema assombroso, cuja intenção é fazer com que o aluno possa mostrar criatividade, porque no 6º ano de Ensino Fundamental, segundo as orientações do Estado, o discente deverá saber e conseguir compor textos narrativos. O tema foi formulado com a perspectiva de que o educando pudesse desenvolver uma história já iniciada. As primeiras linhas são de um conto de Moacir Scliar chamado “*Bruxas não existem*”, do qual foi destacado o seguinte trecho para que o aluno desse prosseguimento: “*Quando eu era criança, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas*”.
- (b) **Produção de um relato pessoal:** Assim como para o 6º ano, no 7º ano também há o estudo de narrativas. Um desses estudos se baseia em formatos digitais (como blogs), narrativa de suspense, diário etc. Portanto, procuramos propor um gênero textual que pudesse trazer maior facilidade para o aluno e que também pudesse lhe proporcionar liberdade de criação. Por isso, optamos pelo relato de viagem, descrito da seguinte forma: “*Produza um texto narrando um fato feliz que aconteceu em sua vida, pode ser atual ou que tenha acontecido no passado*”.
- (c) **Produção dissertativa sobre saúde pública:** O Currículo Mínimo estadual prevê, para o 8º ano: a produção de debate e a valorização do pensamento crítico, ambos a partir de um tema central. Como o formato do CEJA não é apropriado para esse tipo de dinâmica, haja vista que é um ensino semipresencial e que há o atendimento

individualizado do aluno, a produção textual espontânea referente ao 8º ano foi proposta a fim de explorar o seu pensamento crítico. Por isso escolhemos o seguinte tema: *“Produza um texto em que seja visível sua opinião a respeito da saúde pública no Brasil. Comprove sua opinião apresentando um caso real que você tenha presenciado”*.

- (d) **Produção de uma carta pessoal e oficial:** para o 9º ano do Ensino Fundamental, o Currículo Mínimo estadual orienta o ensino de carta como modalidade textual. Como a maior parte dos alunos do CEJA são de idade superior a dezoito anos, a maioria integra o mercado de trabalho. Dessa forma, achamos plausível propor uma carta cuja finalidade fosse o Indivíduo Participante da pesquisa se colocar no lugar de um funcionário e redigir um texto ao seu possível patrão requerendo uma promoção e um aumento. Então, foi proposto o seguinte tema: *“Produza uma carta ao seu patrão, apresentando uma proposta de promoção e aumento de salário que você acha que merece devido ao seu bom trabalho e de sua experiência adquirida desempenhando sua função”*.<sup>6</sup>

As produções espontâneas propostas aos Indivíduos Participantes do Ensino Médio seguiram os mesmos moduladores apresentados anteriormente para a escolha das produções espontâneas dos IPs do Ensino Fundamental II. Dessa forma, seguimos as orientações do Currículo Mínimo exigido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ, para elaborarmos os gêneros textuais, que seriam escritos pelos IPs, e também os temas a serem desenvolvidos.

- (e) **Produção de um relato de viagem:** para o 1º ano do Ensino Médio, o Currículo Mínimo orienta o ensino do gênero relato de viagens. Apesar do CEJA Petrópolis – polo Piabetá ser frequentado por pessoas que possuem os mais variados tipos de carências, foi proposta uma redação aos Indivíduos Participantes da pesquisa do 1º ano que produzissem esse relato. Mas sabendo que algum IP poderia nunca ter viajado uma distância maior que a do CEJA ao Rio de Janeiro, capital do Estado, foi orientado ao IP que, caso ainda não tivesse feito uma viagem, o tema poderia ser

---

<sup>6</sup> Todas as redações dos anos referentes ao Ensino Fundamental II foram estipuladas entre 10 linhas no mínimo e 20 linhas como máximo.

inventado. Então, foi proposto o seguinte tema: *“Produza um texto relatando uma viagem que tenha feito (se preferir, pode inventar um relato de uma viagem que queira fazer).”*

- (f) **Produção de um texto dissertativo:** para o 2º ano do Ensino Médio, o Currículo Mínimo propõe o início dos estudos dos textos dissertativos. Sua orientação se pauta na produção de um texto dissertativo a respeito de alguma obra literária que esteja sendo estudada ou lida pelos alunos. Todavia, como já mencionamos, os alunos frequentadores do CEJA Petrópolis – polo Piabetá possuem algumas particularidades que não são vistas em alunos do ensino básico regular. Dessa forma, não havia possibilidade, nem disposição de tempo hábil, para que fosse feito um estudo de alguma obra literária nacional ou internacional, nem uma discussão mais aprofundada sobre a obra para que se pudesse desenvolvê-la como tema de redação. Devido a esses fatores, foi proposta a confecção de um texto dissertativo aos Indivíduos Participantes do 2º ano, baseando-se nas recomendações de leitura do Currículo Mínimo cujas diretrizes enfocam a realidade social brasileira. Por isso, propomos o seguinte tema: *“Produza um texto dissertativo que exponha os problemas da desigualdade na sociedade brasileira.”* Como podemos averiguar, um tema sobre *desigualdade* é bastante amplo. Fizemos dessa forma, para que o Indivíduo Participante da pesquisa pudesse restringir o tema ao meio em que se encontra.
- (g) **Produção de um texto dissertativo:** para o 3º ano do Ensino Médio, o Currículo Mínimo propõe o avanço dos estudos dos textos dissertativo-argumentativos. Sua orientação é pautada nos estudos relacionados aos aspectos da construção da sociedade brasileira. A SEEDUC – RJ, através do Currículo Mínimo, orienta que sejam feitos estudos relacionados à comunidade indígena e à presença do povo negro na formação do Brasil. Devido a essa orientação, propomos o seguinte tema: *“Produza um texto dissertativo que mostre a importância do negro na formação do Brasil, mostrando aspectos do passado e do presente”*.

As propostas para as produções espontâneas oferecidas aos Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental foram elaboradas sobre temas que pudessem ser discorridos no intervalo de 10 linhas, no mínimo, e 20 linhas, no máximo, conforme o comando dado na folha da própria redação. Já as propostas ofertadas aos IPs do Ensino Médio estavam

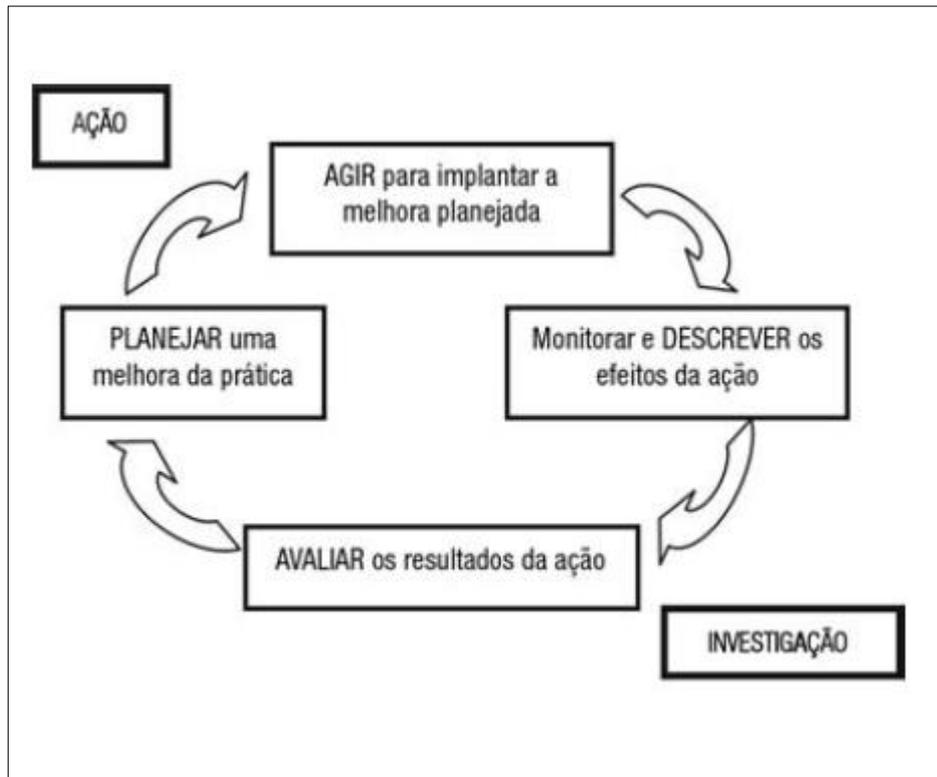
compreendidas em, no mínimo, 15 linhas e, no máximo, 25 linhas, também conforme o comando dado na folha de redação. Essa diferença quanto ao número de linhas, muitas vezes, é vista também no ensino regular, tanto Fundamental II quanto Médio. Dessa forma, podemos apresentar modalidades textuais cujos tamanhos se adequem à maturidade na escrita esperada para cada série/ano de progressão nos estudos de um indivíduo em sociedade.

As produções textuais espontâneas e não espontâneas são um valioso recurso de investigação para demonstrar a influência da modalidade oral da língua em sua modalidade escrita. Em nossa experiência docente percebemos que uma grande quantidade de alunos costuma transportar para a escrita uma grande influência da língua falada, em seus mais diferentes aspectos. Dessa experiência surge nosso interesse em investigar a ocorrência das consoantes morfológicas e não morfológicas <m>, <r> e <s> em coda final de palavra na produção escrita de nossos discentes.

Para realizar nossa pesquisa é feita inicialmente uma abordagem quantitativa das ocorrências de manutenção e apagamento das consoantes sob investigação. Nosso objetivo é perceber se há constância nos erros de escrita em relação ao apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final. Dessa forma, podemos propor/desenvolver métodos que possam viabilizar a reflexão do aluno a respeito dos problemas identificados.

As características do nosso trabalho se inserem em um quadro de pesquisa-ação. Tripp (2005, p. 445) caracteriza a pesquisa-ação como “um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Assim, a pesquisa-ação é um trabalho de investigação social de base empírica, em que há, a partir da diagnose de um problema, o planejamento de sua solução, a implementação da solução, seu monitoramento e a avaliação dos resultados alcançados. A eficácia da pesquisa-ação deve-se então a realização de todas as etapas do seu ciclo, que podem ser repetidas como um processo contínuo de avaliação.

### Ciclos básicos da pesquisa-ação



TRIPP, D. 2005

Devido às características do contexto socioeducacional de nossa pesquisa, que trata de educandos do CEJA, não é possível voltar com a implementação da solução para o problema identificado para o mesmo conjunto de Indivíduos Participantes da pesquisa.

## 5.2 Indivíduos Participantes da pesquisa (IPs)

Os Indivíduos Participantes escolhidos para a nossa pesquisa pertencem ao ensino a distância na modalidade semipresencial. Tal modalidade de ensino caracteriza-se pelos alunos não serem organizados em turmas regulares como no ensino presencial do NEJA (Novo Ensino de Jovens e Adultos). Devido justamente ao perfil social dos discentes aos quais essa modalidade de ensino se destina, o CEJA busca um tratamento e acompanhamento individualizado dos alunos. Por isso, não se organiza através de grupos seriados de alunos. Uma consequência dessa organização diferenciada é os alunos serem avaliados a partir de módulos equivalentes aos anos escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, como dispostos no quadro a seguir:

<b>ENSINO FUNDAMENTAL II</b>		<b>ENSINO MÉDIO</b>	
<b>SÉRIE / ANO</b>	<b>MÓDULOS / APOSTILAS</b>	<b>SÉRIE / ANO</b>	<b>MÓDULOS / APOSTILAS</b>
<b>6º</b>	<b>1, 2 e 3</b>	<b>1º</b>	<b>1, 2, 3 e 4</b>
<b>7º</b>	<b>4, 5 e 6</b>	<b>2º</b>	<b>5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11</b>
<b>8º</b>	<b>7, 8 e 9</b>	<b>3º</b>	<b>12, 13 e 14</b>
<b>9º</b>	<b>10, 11 e 12</b>		

Quadro 1

Fonte: LEAL, D. P.

As séries do ensino regular são organizadas em módulos. Cada módulo é finalizado com a realização de uma avaliação. Essa avaliação é feita após o estudo do conteúdo do apostilado. Esse estudo ocorre em duas modalidades: a distância e presencial. A modalidade a distância ocorre através de estudo em ambiente externo ao contexto escolar. Já a modalidade presencial ocorre quando o discente procura sanar suas dúvidas em relação ao conteúdo e na execução da prova, que ocorrem em ambiente escolar.

Os Indivíduos Participantes da pesquisa que forneceram os corpos de nossas duas amostras (espontânea e não espontânea) são alunos do CEJA Piabetá, bairro do município de Magé, Estado do Rio de Janeiro. Constituímos duas amostras com um grupo de 19 Indivíduos Participantes matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental, e duas amostras com um grupo de 19 Indivíduos Participantes matriculados no Ensino Médio. Todos os Indivíduos Participantes envolvidos são nossos alunos da modalidade de ensino semipresencial. Como professores do CEJA, atuamos como tutores para esclarecer dúvidas, aplicar provas, e realizar correções. A escolha dos 19 Indivíduos Participantes para cada segmento do Ensino foi aleatória. Os únicos critérios utilizados para nossa seleção foram os fatores sexo e idade.

A unidade do CEJA na qual a pesquisa é feita, situada em Piabetá, bairro da cidade de Magé-RJ, é um dos três polos do CEJA Petrópolis, que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município tem atualmente 243.657 habitantes, desse número apenas 12% da população do município possui trabalho formal, cuja renda dos trabalhadores equivale a 1,8 salários mínimos. Em relação ao índice de educação do município, o IBGE apresenta a nota de 3,8, nos anos finais do Ensino Fundamental II municipal, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cuja meta era de 4,5, deixando a cidade em posição de 65<sup>a</sup> em comparação com outros municípios do Estado do Rio de Janeiro. Já o índice de escolarização de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, a cidade possui taxa de 97,7% (senso de 2010) a qual posiciona Magé em 45<sup>o</sup> em comparação com os 92 municípios do Estado. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB para o Ensino Médio público estadual em Magé, para o ano de 2017, ficou em 71<sup>a</sup> posição entre todos os municípios do Estado, obtendo nota de 3,3. Enquanto que o Estado do Rio de Janeiro ocupa a 18<sup>a</sup> posição dentre todos os Estados da Federação, com nota atribuída de 3,3, não alcançando a meta estipulada de 3,5<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Dados extraídos do site do IBGE em Fevereiro de 2019.

### 5.3 Procedimentos

Como dissemos anteriormente nesta seção, a formação de nossos corpora é feita a partir de produção textual espontânea e não espontânea dos Indivíduos Participantes da pesquisa. A produção textual espontânea correspondente às atividades realizadas sem o objetivo de criar contextos que forcem a ocorrência dos fenômenos (manutenção ou apagamento) que envolvem as consoantes <m>, <r> e <s> em posição de coda final de palavra. E a produção textual não espontânea corresponde às atividades realizadas justamente com o objetivo de criar contextos que forcem a ocorrência dos fenômenos que envolvem as três consoantes em causa. Como esclarecemos acima, também nesta seção, a produção textual espontânea é obtida através de escritura de quatro redações cujos temas, propostos por nós, seguem as orientações do currículo mínimo exigido pela SEEDUC – RJ (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro). Já a produção textual não espontânea é obtida através de um ditado que, aplicado por nós, força a ocorrência das consoantes <m>, <r> e <s> finais de palavra em diferentes contextos linguísticos. Apresentamos, inicialmente, os dados obtidos em dois contextos: morfológico – situação em que as consoantes correspondem a morfemas flexionais das palavras onde aparecem; e não morfológicos – situação em que as consoantes não correspondem a morfemas nas palavras onde aparecem.

É importante salientar que a coleta de dados foi realizada a partir do segundo semestre de 2018 e se estendeu ao final do primeiro semestre de 2019, com uma pluralidade de Indivíduos Participantes que desenvolveram atividades não monitoradas - redações (uma equivalente a cada ano do Ensino cursado) e uma atividade monitorada (ditado). Essa coleta de dados nos permitirá saber a frequência e o percentual estatístico de ocorrência do apagamento versus manutenção das consoantes <m>, <r> e <s> morfológicas e não morfológicas<sup>8</sup> nas amostras constituídas, como em: *amavam ~ amava*∅; *saber ~ sabe*∅; e *as casas ~ as casa*∅ - para <-m>, <-r> e <-s> em coda final de palavras com estatuto morfológico; ou *Carmem ~ Carme*∅;

---

<sup>8</sup> Lembramos que a distinção entre o estatuto morfológico e não morfológico das três consoantes investigadas é feita através do emprego do hífen à esquerda. Somente as consoantes com estatuto morfológico possuem o hífen à esquerda, indicando a posição em que elas são afixadas na palavra.

*sabor* ~ *sabo*∅; e *pires* ~ *pire*∅ - para <m>, <r> e <s> em coda final de palavras sem estatuto morfológico. Assim, poderemos, com a compreensão dos dados das amostras constituídas, propor mecanismos de intervenção pedagógica que ajudem a reduzir os apagamentos ou mesmo saná-los nas produções textuais dos educandos.

## 6. PESQUISA ETNOGRÁFICA COM OS INDIVÍDUOS PARTICIPANTES

Segundo Mattos (2011), a etnografia é uma ciência que se desenvolveu no final do século XIX e início do XX, criada na tentativa de observar de forma holística os modos de vida das pessoas. A etnografia, portanto, é uma especialidade da Antropologia que estuda e descreve os povos antigos, suas línguas, raça, religião, e as manifestações das suas atividades. Logo, é uma forma de descrever a cultura material de um povo.

Para a Mattos, a etnografia conhecida como observação participante, compreende o estudo pela observação direta e por um período de tempo dos costumes de vida de um grupo de indivíduos associados de alguma maneira, por exemplo: uma escola ou um grupo de alunos de uma escola. Nesse sentido fundamentamos a nossa pesquisa etnográfica feita através do aplicativo Google Drive, em que organizamos uma série de perguntas que possam gerar conhecimento da comunidade escolar e nos dar maior entendimento sobre a conjuntura que nossos Indivíduos Participantes enfrentam ou que fazem parte de suas vidas, seu dia a dia.

A etnografia, por ser uma metodologia centrada no ser humano e suas particularidades, se estrutura por intermédio de uma pesquisa que envolve longos períodos de observação, como frisa Mattos (2011). É algo que não pode ser imediatista, pois tem períodos de tempo, de um a dois anos de observação, preferencialmente. Esse período se faz necessário para que o pesquisador possa entender e melhor avaliar as ações dos participantes.

A pesquisa etnográfica é um processo guiado pelo senso do pesquisador. Desse modo, a utilização de técnicas e procedimentos não seguem padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim os métodos se desenvolvem a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Por isso, devido ao ambiente efêmero do convívio dos alunos com o CEJA Petrópolis - polo Piabetá, fundamentamos nossa pesquisa etnográfica com o auxílio do Google Drive, já que a torna mais dinâmica para que os Indivíduos Participantes da pesquisa respondessem de forma mais rápida e atraente, sempre preservando sua identidade.

Segundo Mattos (2011), a pesquisa etnográfica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, que é o nosso caso, já que se interessa particularmente com o estudo da desigualdade social, processos de exclusão e situações sócio interacionais.

Em vista disso, partimos para a próxima seção em que temos a descrição de como se efetivou nossa pesquisa etnográfica.

## **6.1 Pesquisa etnográfica com os Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II**

Esta pesquisa etnográfica foi feita com os Participantes da Pesquisa do Ensino Fundamental II através do Google Drive. A pesquisa foi respondida por 28 pessoas, mas nem todos foram selecionados para que se tornassem Indivíduos Participantes. O motivo para que tenhamos desenvolvido a pesquisa e ter feito a análise de dados de 19 Participantes, se deve ao fato de que outras nove pessoas não concluíram a pesquisa linguística cuja totalidade foi formada por quatro produções escritas espontâneas (redações) e uma produção escrita não espontânea (ditado).

A nossa pesquisa extralinguística foi elaborada contendo as sete perguntas listadas a seguir, juntamente com os gráficos contendo o percentual referente a cada resposta marcada pelos alunos que se submeteram ao questionário, de forma voluntária. São elas:

1- Sua idade está compreendida em qual faixa?

O gráfico 1 representa o percentual da idade dos alunos frequentadores do CEJA Petrópolis – Polo Piabetá. As respostas foram divididas em três alternativas, as mesmas utilizadas na análise de dados referentes aos Indivíduos Participantes da Pesquisa (jovens – participantes da pesquisa estabelecidos entre 15 e 24 anos, jovens adultos – compreendidos aos participantes entre 25 a 34 anos e adultos – participantes cujas idades oscilam entre 35 a 55 anos). Como podemos perceber, a grande maioria, mais da metade dos alunos que responderam a esse questionário, é composta por jovens. Enquanto os jovens adultos e os adultos equivalem a menos da metade do grupo que respondeu a nossa pesquisa extralinguística.

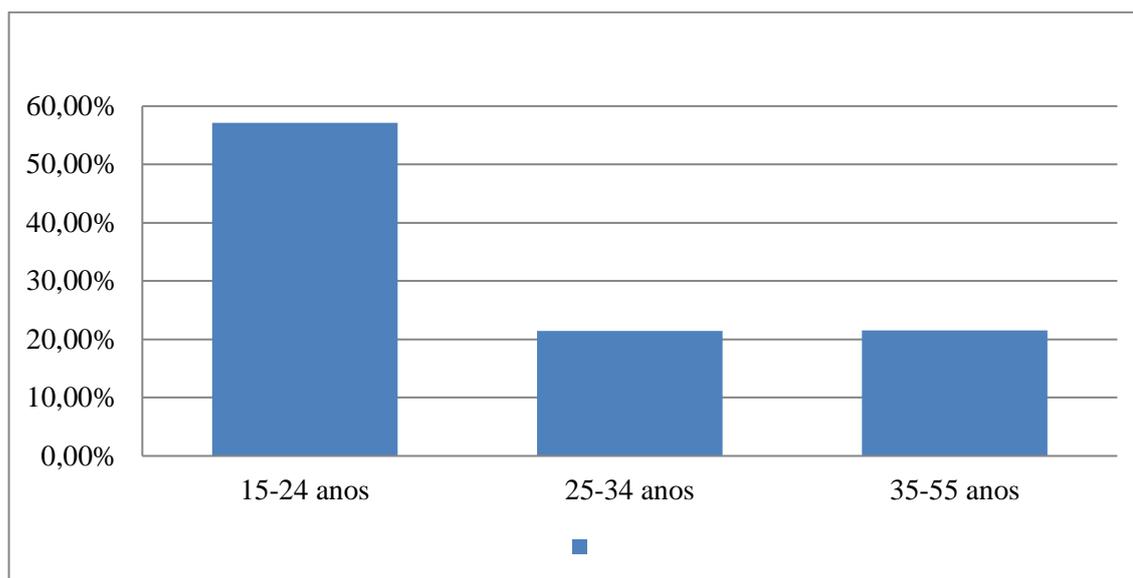


Gráfico 1

Fonte: LEAL, D. P.

## 2- Você utiliza internet?

No gráfico 2, a seguir, nos pautamos a uma das perguntas referentes à tecnologia. Mesmo sabendo que o Brasil é um dos países mais conectados à internet do mundo, sabemos que a rede não é presente em todos os lares e também não é acessível a todos os cidadãos de forma igualitária. O perfil de frequentadores dos CEJAs em todo o Estado do Rio de Janeiro é muito heterogêneo, isso pode influenciar no acesso a muitos bens de consumo, incluindo a internet. No gráfico 2 abaixo, podemos notar que a maioria das pessoas possuem acesso à internet própria, seja da forma fixa, móvel ou ambas. No entanto, podemos ver, pela leitura do gráfico 2, que um expressivo percentual de pessoas frequentadoras do CEJA Petrópolis – polo Piabetá não possui internet, seja móvel ou fixa em sua residência.

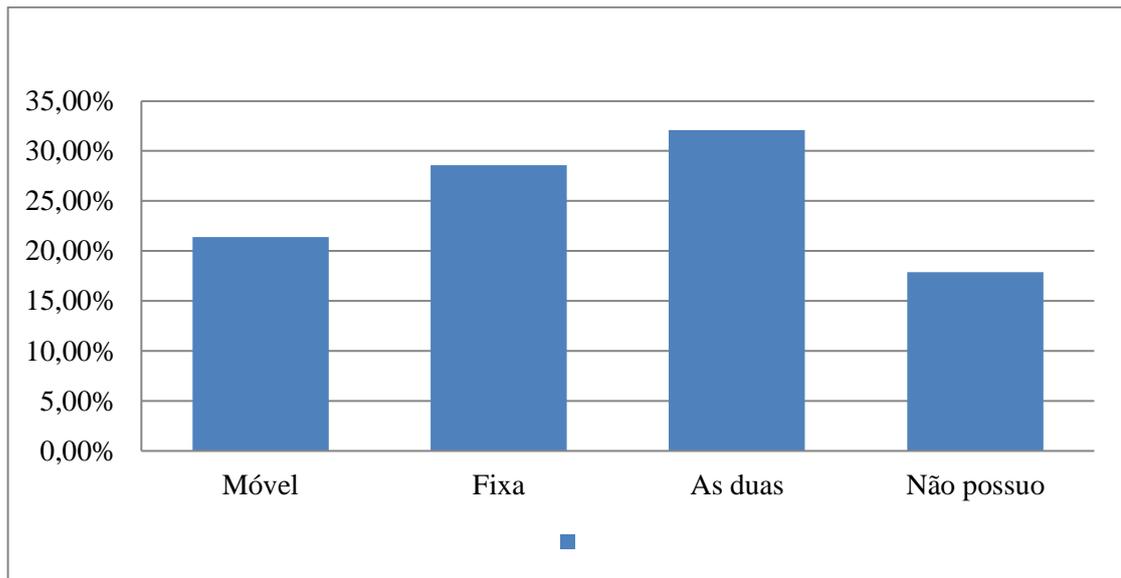


Gráfico 2

Fonte: LEAL, D. P.

### 3- Você usa mais a internet para?

No gráfico 3 abaixo, temos os dados referentes à forma como os alunos utilizam a internet. Uma das opções de resposta, assim como na pergunta anterior, é sobre o fato de não possuírem internet. Na resposta anterior, 17,90% dos discentes dizem não possuir internet, enquanto que nesta questão 7,10% dos alunos disseram não usar internet. Isso quer dizer que apenas esse pequeno percentual realmente não tem acesso à rede mundial de computadores. Essa diferença na resposta do item 2 e 3 corresponde ao fato de alguns alunos não possuírem internet, mas terem acesso a ela através do ambiente de trabalho. E apenas esses pouco mais de sete por cento realmente não têm nenhum tipo de forma de acessar a internet.

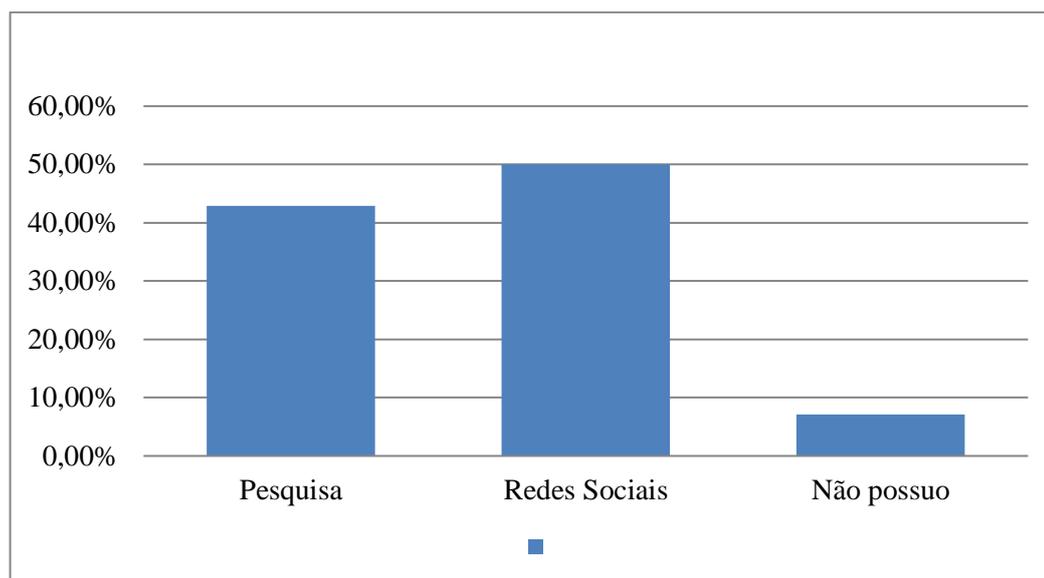


Gráfico 3

Fonte: LEAL, D. P.

#### 4- Você já foi ao teatro?

O gráfico 4 abaixo nos mostra o percentual das pessoas que nunca foram ao teatro na vida. Como sabemos, o teatro é um bem de consumo cultural, todavia a pesquisa nos mostrou que um expressivo número de pessoas que responderam nosso questionário nunca foi a um espetáculo teatral.

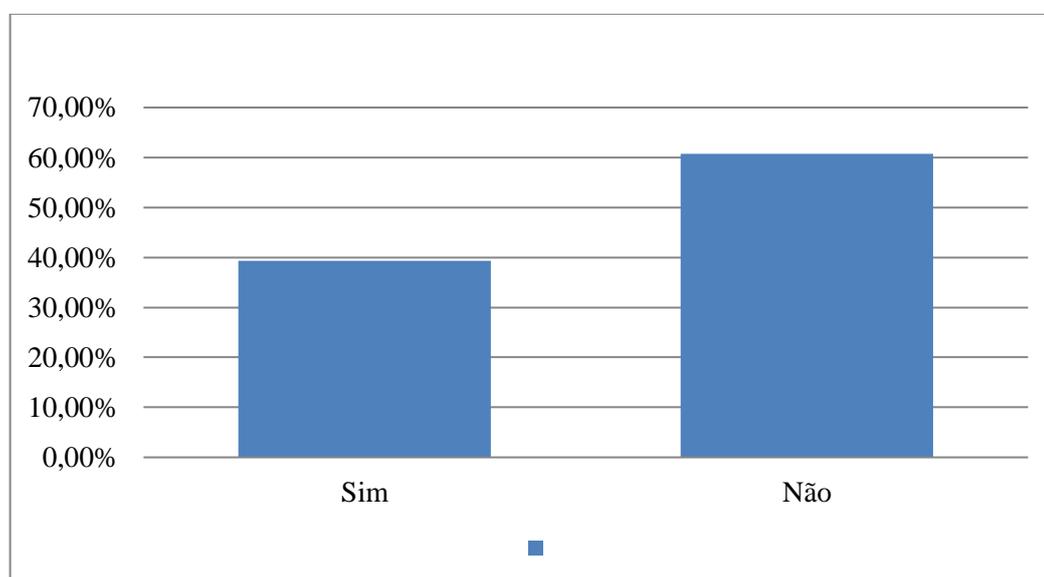


Gráfico 4

Fonte: LEAL, D. P.

## 5- Você foi ao cinema no último ano?

Ao contrário do percentual de pessoas que já foram ao teatro, no gráfico 4, o gráfico 5, seguinte, mostra que a maior parte das pessoas que responderam o questionário disse que foi ao cinema no último ano (2018/2019). Apesar de não haver nenhum cinema em Piabetá, devido à proximidade com a cidade de Petrópolis e a Duque de Caxias, os alunos têm maior facilidade de ir ao cinema. Além disso, sucessos de bilheteria, como os filmes de super-heróis, que estão em evidência há pelo menos dez anos, dão visibilidade a esse bem de consumo cultural que possui valores de entrada mais acessíveis do que as peças teatrais (e que, no Estado do Rio de Janeiro, oferecem meias entradas aos estudantes, professores e idosos).

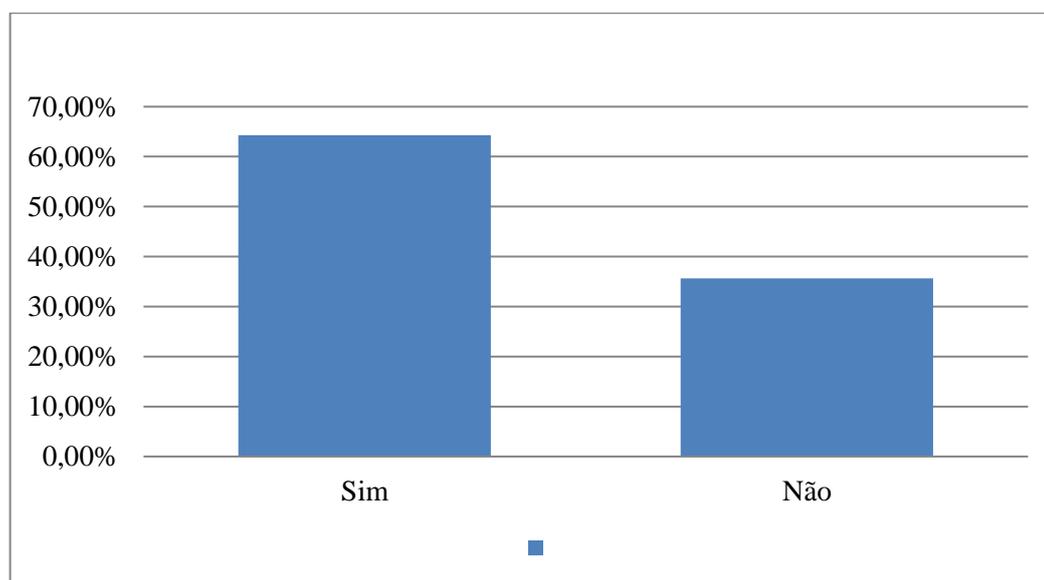


Gráfico 5

Fonte: LEAL, D. P.

#### 6- Você tem o costume de ler livros?

O gráfico 6 nos revela que há um grande número de pessoas que não mantem o hábito da leitura. O índice é equivalente porque, um grande número de pessoas, ao responder ao questionário, pergunta se a Bíblia pode ser considerado como livro. Cremos que se não permitíssemos que os alunos considerassem a Bíblia como “livro”, o percentual dos que não têm costume de ler seria muito maior que os alunos que leem.

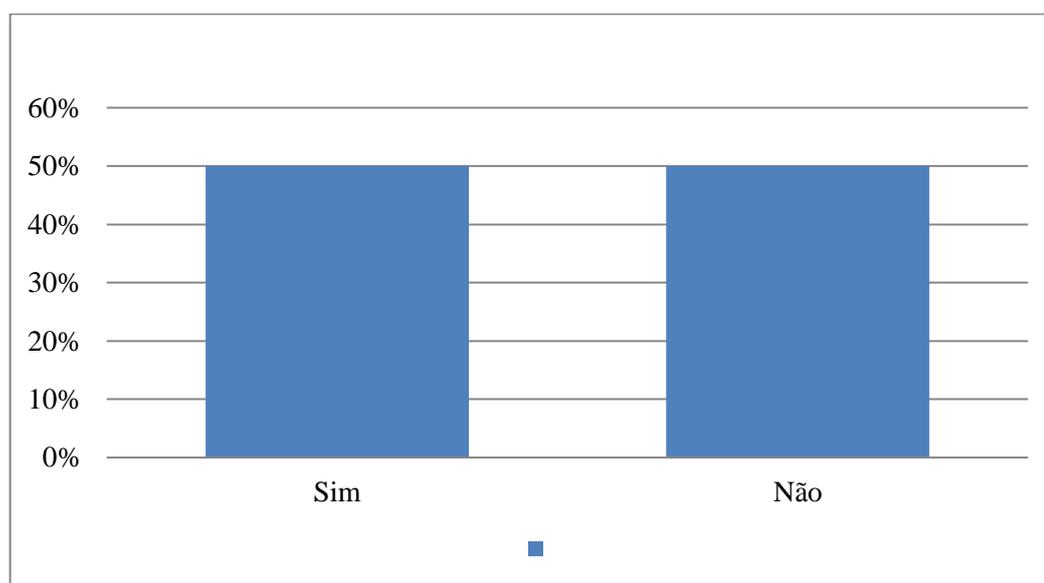


Gráfico 6

Fonte: LEAL, D. P.

#### 7- Qual o intervalo de tempo que você estava fora da escola até se matricular no CEJA?

O gráfico 7, abaixo, nos revela a quantidade de tempo em que as pessoas que responderam nossa pesquisa estiveram ausente do ambiente escolar. O maior percentual nos mostra que a evasão foi bastante recente. O que nos leva a crer que, nesta faixa (0-4 anos de evasão), os alunos são mais jovens e abandonaram a escola de ensino regular devido a motivos diversos, que não chegaram a ser pesquisados. O segundo índice mais expressivo, com 25% dos alunos, mostra o grupo de pessoas que estava há mais de vinte anos fora da escola e retornaram tentando terminar seus estudos. Cremos que as faixas que vão de 5 a 19 anos

correspondem às pessoas que dependem de formação para continuar no emprego, conseguir um emprego melhor, ou pleitear uma promoção na atividade que ocupa.

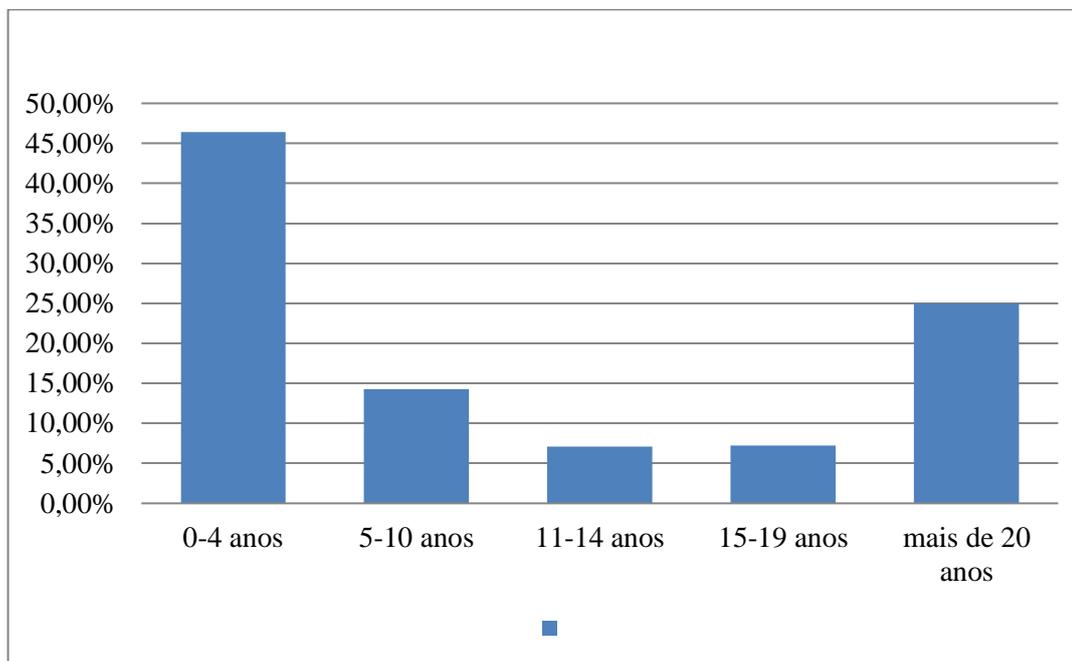


Gráfico 7

Fonte: LEAL, D. P.

## 6.2 Pesquisa etnográfica com os Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Médio

Esta pesquisa extralinguística foi feita com os Participantes da Pesquisa do Ensino Médio através do Google Drive. Essa entrevista foi respondida por 38 pessoas, uma boa parte dos que a responderam não foram selecionados para que se tornassem Indivíduos Participantes da pesquisa. Desenvolvemos a pesquisa pela análise de dados de 19 Participantes, pois muitos dos que responderam ao questionário não concluíram todas as etapas elaborados para que fizessem parte dos corpora que analisamos. Isso se deve ao fato de que outras dezenove pessoas não concluíram a pesquisa cuja totalidade foi formada por três produções escritas espontâneas (redações) e uma produção escrita não espontânea (ditado).

### 1- Sua idade está compreendida em qual faixa?

No gráfico 8 podemos ver que 79,00% dos alunos que responderam a pesquisa extralinguística têm a idade compreendida entre 15 e 34 anos, e que uma pequena parte dos entrevistados, 21,00%, está compreendida no perfil estabelecido entre 35 a 55 anos de idade ou mais velhos.

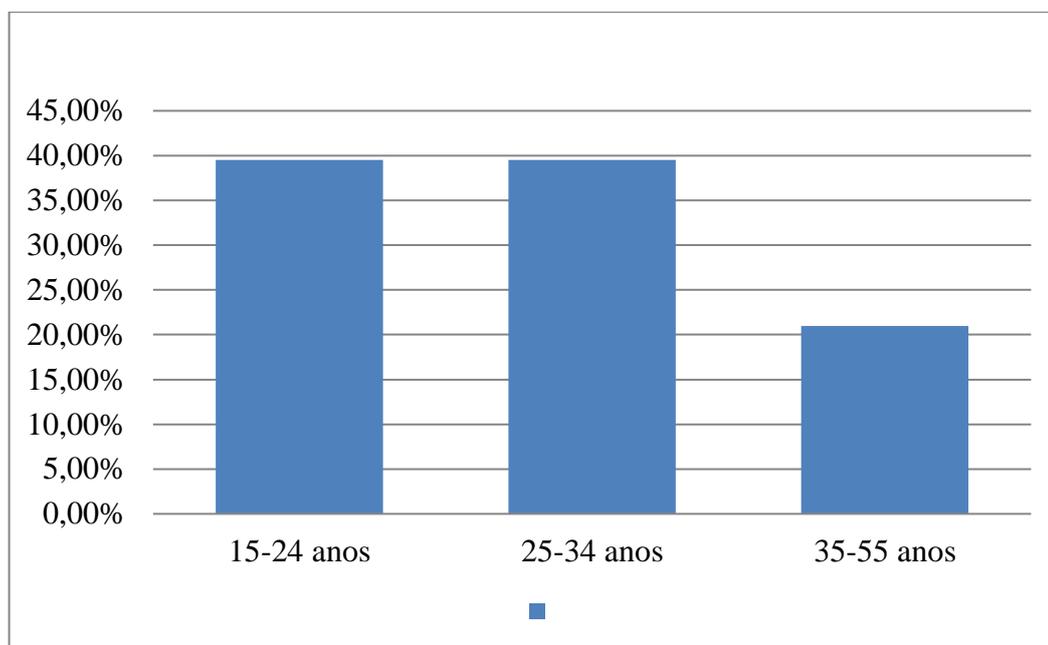


Gráfico 8

Fonte: LEAL, D. P

### 2- Você utiliza internet?

Quanto à pergunta do questionário extralinguístico relacionada ao uso de tecnologia, a internet, temos outra perspectiva apontada pelo gráfico 9, a seguir. Enquanto que na pesquisa realizada com os alunos do Ensino Fundamental II, no gráfico 2, nos mostrou que 17,90% das pessoas não possuíam internet, aqui não há indicações, ou seja, todas as pessoas referentes ao Ensino Médio possuem acesso à rede mundial de computadores, seja internet fixa, aquela instalada na residência, ou móvel, através de seus aparelhos celulares.

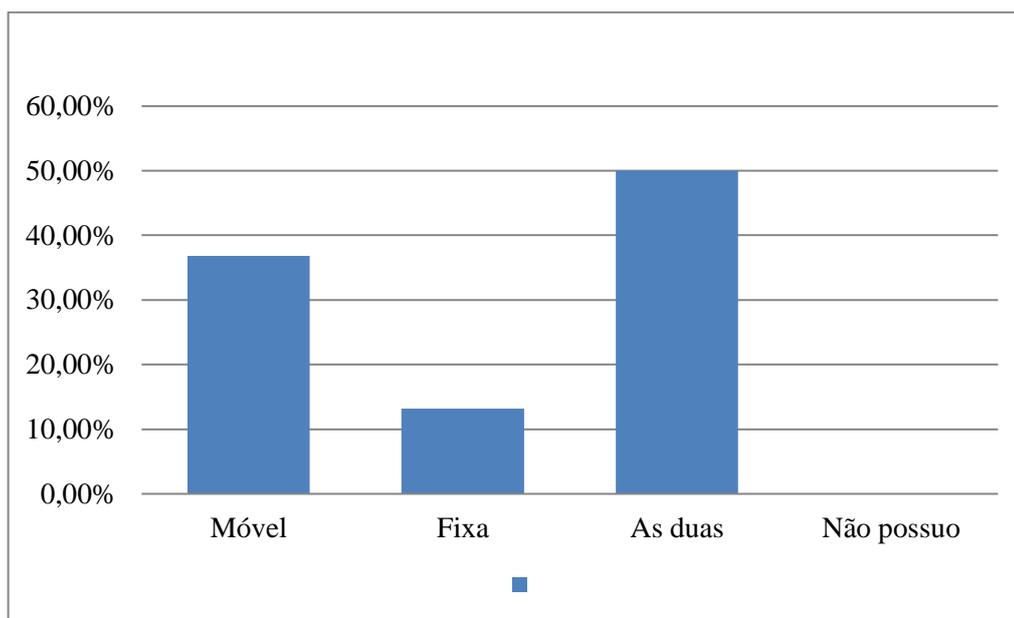


Gráfico 9

Fonte: LEAL, D. P.

### 3- Você usa mais a internet para?

O gráfico 10 informa sobre o padrão de utilização do acesso à internet. Como podemos notar, a maior parte das pessoas que responderam ao questionário utiliza a internet com o fim de ver/atualizar suas redes sociais. O gráfico 3, referente à mesma pergunta para os alunos do Ensino Fundamental II, também revelou que o maior índice acessa a rede mundial com o mesmo objetivo. Podemos depreender que a internet é uma forma de entretenimento para a maioria das pessoas que responderam nosso questionário.

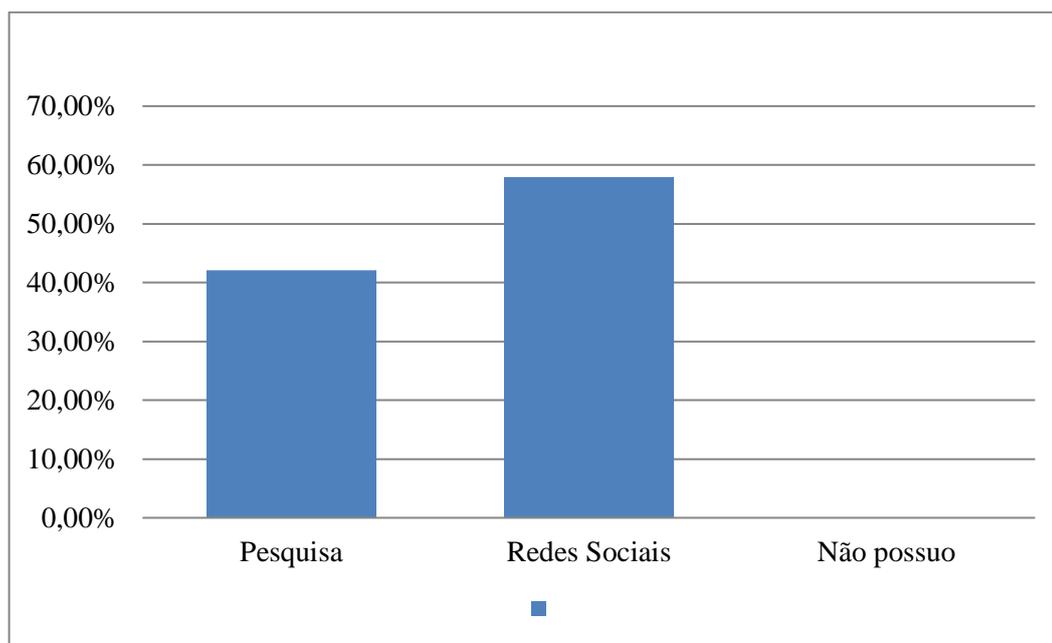


Gráfico 10

Fonte: LEAL, D. P.

#### 4- Você já foi ao teatro?

No gráfico 11 abaixo, percebemos que há uma grande variação quanto ao consumo de bens culturais em comparação aos alunos frequentadores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A pesquisa relacionada ao Fundamental, expressa no gráfico 4, indica que a maioria das pessoas nunca foram ao teatro, enquanto que a pesquisa relacionada ao Médio nos mostra um maior número de pessoas que já foram ao teatro ao menos uma vez na vida. Mesmo que o gráfico 11 abaixo nos mostre que metade dos alunos que responderam nossa pesquisa extralinguística nunca foram ao teatro, há a outra metade que disse já ter ido ao teatro ao menos uma vez, número muito maior do que os alunos do Ensino Fundamental II.

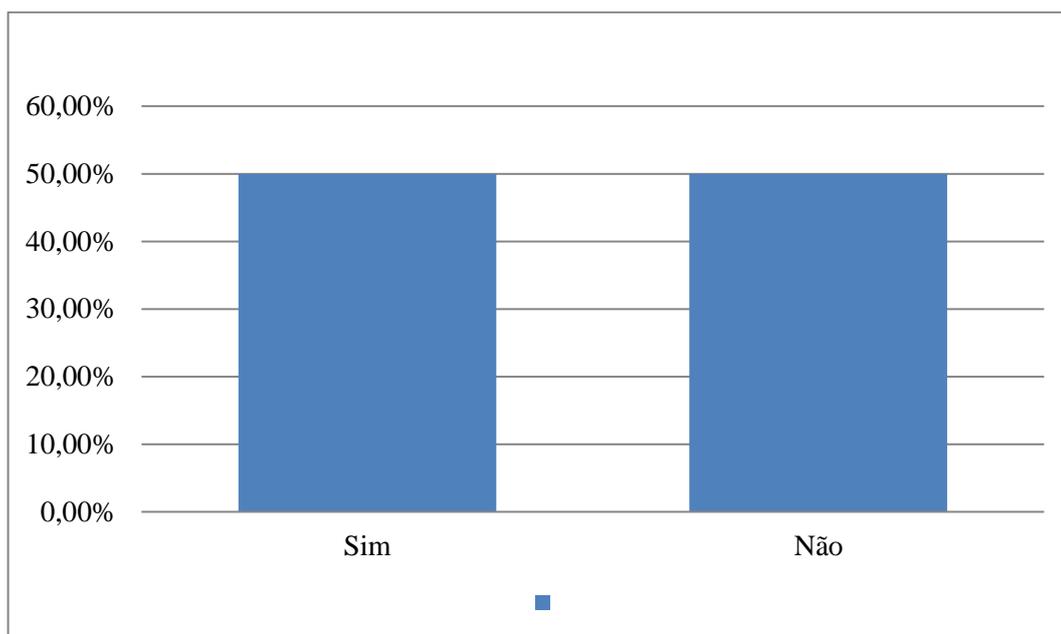


Gráfico 11

Fonte: LEAL, D. P.

#### 5- Você foi ao cinema no último ano?

O gráfico 12, abaixo, nos revela que um grande número de pessoas de Ensino Médio, que responderam nossa entrevista, foi ao cinema no último ano. Na mesma pergunta referente aos alunos do Ensino Fundamental II, visível através do gráfico 5, tivemos resultado também que mostra uma maioria que frequenta as salas de cinema, mesmo que não haja sessões de cinema em Piabetá. No entanto, a comparação nos permite dizer que os alunos referentes ao Ensino Médio têm um índice muito mais expressivo do que o índice do Ensino Fundamental II.

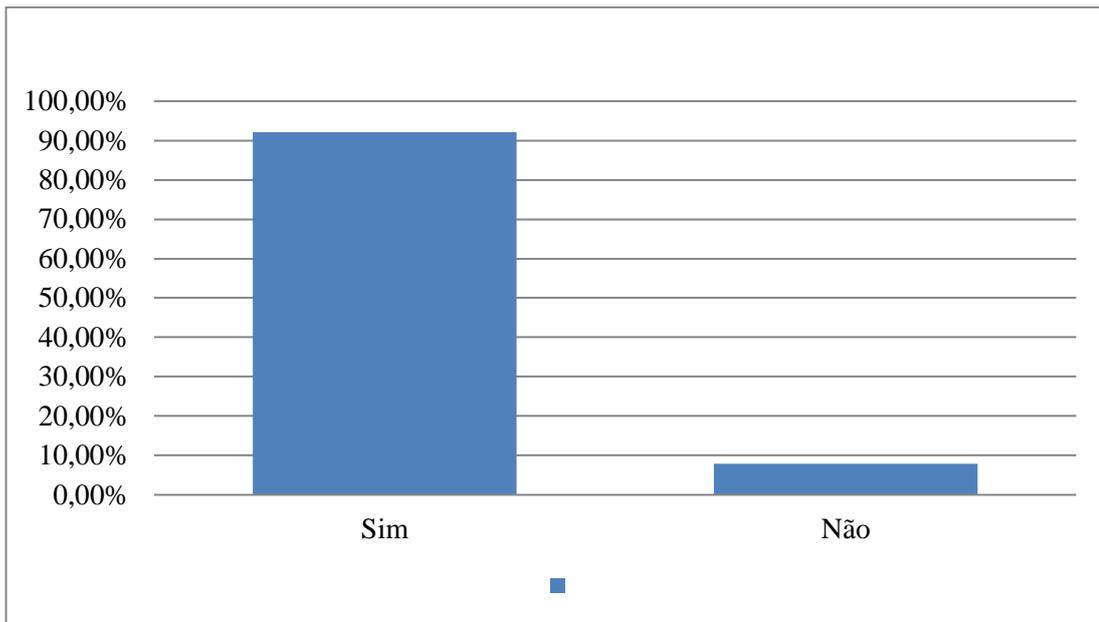


Gráfico 12

Fonte: LEAL, D. P.

#### 6- Você tem o costume de ler livros?

No gráfico 13 podemos ver que a maioria das pessoas que responderam a pesquisa tem o costume de ler livros. Uma das possíveis razões seja o fato da maioria dos entrevistados do Ensino Médio ser composta por jovens e jovens adultos. A faixa etária dos mais jovens é sempre mais suscetível ao consumo de livros, seja por influência da mídia e, principalmente, por influência dos amigos. As obras que mais consomem são os *bestsellers* da literatura estadunidense, além do consumo da Bíblia.

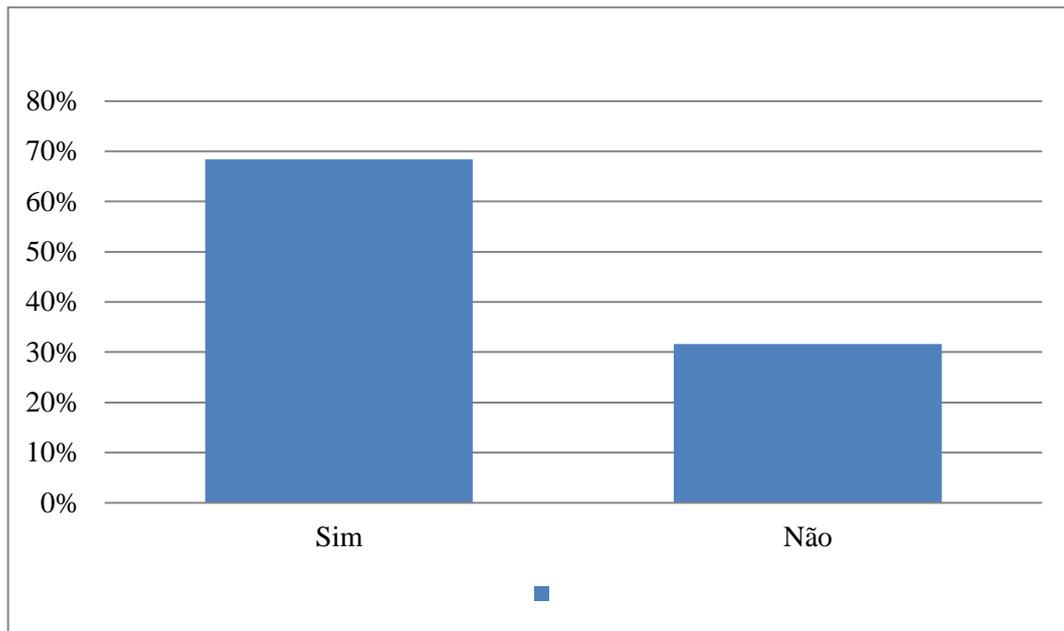


Gráfico 13

Fonte: LEAL, D. P.

7- Qual o intervalo de tempo que você estava fora da escola até se matricular no CEJA?

Corroborando o gráfico 7, referente ao tempo fora da escola na entrevista feita com os alunos do Ensino Fundamental II, o maior percentual ficou com a faixa de 0 a 4 anos fora da escola. O gráfico 14 mostra uma mudança bastante expressiva em relação ao tempo máximo fora do ambiente escolar. A pesquisa indica que 25,00% das pessoas do Ensino Fundamental II ficaram mais de vinte anos fora da escola, enquanto que apenas 13,00% das pessoas do Ensino Médio permaneceram todo esse tempo ausente do ambiente escolar, como podemos ler no gráfico 14.

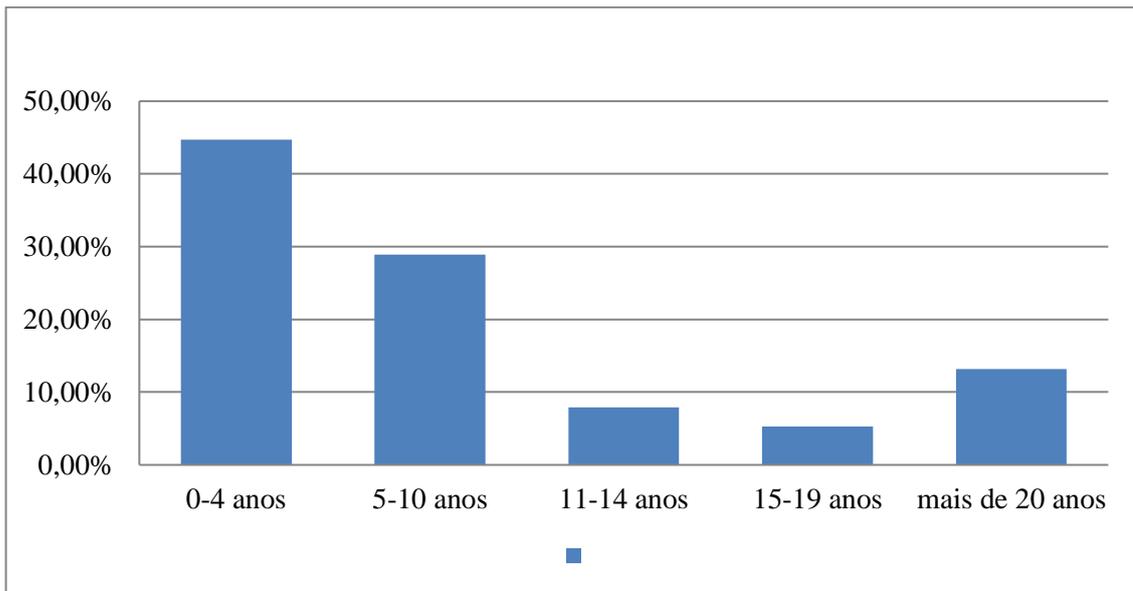


Gráfico 14

Fonte: LEAL, D. P.

## 7. DESCRIÇÃO DO APAGAMENTO DAS CONSOANTES <M>, <R>, <S> NOS CORPORA ESCRITOS PRODUZIDOS PELOS INDIVÍDUOS PARTICIPANTES AMOSTRAIS

Tratamos neste capítulo os contextos morfológicos e não morfológicos de ocorrência das consoantes <m>, <r>, <s> que ocorrem em posição de coda localizada em final de palavra, na produção escrita de um grupo de 38 Indivíduos Participantes da pesquisa (IP), divididos entre o Ensino Fundamental II e Médio. Em cada uma das modalidades do ensino básico, houve 19 participantes da pesquisa. Todos os IPs eram devidamente matriculados na unidade de ensino do CEJA Petrópolis – polo Piabetá. Os Indivíduos Participantes da pesquisa que fornecem os dados para as duas amostras constituídas foram aleatoriamente escolhidos. Como dito no capítulo anterior (Metodologia da Pesquisa), constituímos duas amostras de dados, uma amostra de escrita espontânea, que não cria contextos para o aparecimento das consoantes em causa, e outra amostra de escrita não espontânea, que cria contextos favoráveis para o aparecimento das três consoantes aqui tratadas em posição de coda final de palavra.

A seguir, apresentamos os quadros que identificam os IPs em cada modalidade de ensino, a partir das variáveis extralinguísticas sexo e idade. O objetivo desses quadros é fornecer informações sobre o perfil social dos Indivíduos Participantes das amostras, que podem, ao nosso ver, influenciar a ocorrência das consoantes em coda final de palavra sob investigação.

### Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II

Indivíduos Participantes (IPs)	Sexo	Idade
1	M	17
2	F	17
3	F	21
4	M	55
5	F	17
6	F	23
7	M	30
8	M	15
9	F	25

10	F	19
11	M	21
12	F	48
13	F	27
14	F	23
15	M	29
16	M	48
17	F	27
18	M	24
19	F	46

Quadro 2

Fonte: LEAL, D. P.

## Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Médio

Indivíduos Participantes (IPs)	Sexo	Idade
20	F	33
21	M	18
22	M	37
23	F	21
24	F	28
25	F	32
26	M	20
27	F	18
28	M	26
29	M	33
30	M	20
31	M	22
32	M	39
33	F	56
34	F	48
35	F	18
36	F	38
37	F	33
38	F	21

Quadro 3

Fonte: LEAL, D. P.

Nas duas próximas seções, apresentamos os resultados obtidos a partir da coleta feita nas produções textuais que constituem a amostra de dados espontâneos e não espontâneos de nossa pesquisa. Para o Ensino Fundamental II, lembramos que os dados da amostra espontânea foram obtidos de quatro produções textuais referentes a cada ano dessa modalidade de ensino, e cujos temas seguiram as orientações do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Para

o Ensino Médio, os dados foram obtidos a partir de três produções textuais espontâneas cujos temas foram dados a partir de textos que abordam o estudo do gênero textual, conforme orientação do Currículo Mínimo da SEEDUC-RJ. Já, para ambas as modalidades de ensino, os dados da amostra não espontânea foram obtidos a partir de um ditado aplicado por nós nos encontros presenciais.

### **7.1 Apagamento das consoantes <m>, <r>, <s> nos corpora dos Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II**

Nesta seção e na próxima, apresentamos os resultados de uma análise estatística das duas amostras (amostra espontânea e não espontânea) constituídas durante a realização de nossa pesquisa. Para a análise estatística, classificamos os dados em sete variáveis independentes, que podem atuar no condicionamento do fenômeno variável de apagamento ou manutenção das consoantes estudadas. A partir da identificação da natureza da consoante alvo <m> ou <r> ou <s> no processo de manutenção ou de apagamento, identificamos as seguintes variáveis independentes:

- (a) Estatuto linguístico da consoante alvo: variável que diz respeito ao fato de as consoantes finais de palavras possuírem ou não estatuto morfológico. A consoante <m> morfológica em final de palavra expressa a flexão de 3ª pessoa do plural nos verbos – “*amam*”; a consoante <r> morfológica em final de palavra expressa nos verbos o infinitivo ou a 1ª ou 3ª pessoa do singular do futuro do modo subjuntivo – “*cantar*”; e a consoante <s> expressa nos nomes (substantivos e adjetivos) e termos determinantes (artigos, pronomes demonstrativos e possessivos) a flexão de plural – “*alunos*”. Essas três consoantes com estatuto não morfológico ocorrem como segmentos fonológicos da raiz – “*abdomem*”, *cantor*” e “*lápiz*”.
- (b) Estatuto linguística da palavra onde ocorre a consoante: variável que diz respeito ao fato de as palavras onde ocorrem as três consoantes investigadas poderem ter estatuto lexical ou gramatical. Palavra com estatuto lexical são aquelas com conteúdo nocional, remetendo a conceitos e referentes do mundo biossocial. Palavras gramaticais são aquelas que possuem pouco ou nenhum significado, remetendo quase que exclusivamente ao universo gramatical morfológico e sintático.

- (c) Estatuto prosódico da palavra onde ocorre a consoante: variável que diz respeito ao tamanho da palavra onde ocorrem as três consoantes em consideração. São não monossilábicas as palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas. Essas palavras possuem estatuto prosódico diferente de palavras monossilábicas.
- (d) Natureza da produção escrita: variável que diz respeito à especificidade da produção escrita produzida pelos IPs. São espontâneas as produções que, mesmo escritas, não tiveram como objetivo de induzir o participante a produzir as palavras onde aparecem as três consoantes investigadas. E são não espontâneas as produções escritas que induziram os participantes a produzir as palavras onde ocorrem as três consoantes em questão.
- (e) Escolaridade: variável que diz respeito às três séries do Ensino Médio e aos quatro anos do Ensino Fundamental II em que se encontram os IPs.
- (f) Sexo<sup>9</sup>: variável que diz respeito ao sexo (biológico) masculino e feminino dos IPs.
- (g) Idade: variável que diz respeito as faixas etárias dos IPs, cuja referência é: jovens – participantes da pesquisa estabelecidos entre 15 e 24 anos, jovens adultos – compreendidos aos participantes entre 25 a 34 anos e adultos – participantes cujas idades oscilam entre 35 a 55 anos.

Com base nas variáveis independentes supracitadas, formulamos as seguintes hipóteses: (a) Estatuto morfológico da consoante alvo – acreditamos que as consoantes morfológicas tendem a um maior índice de apagamento. A razão seria o fato de os Indivíduos Participantes da pesquisa não dominarem as regras morfológicas responsáveis pela expressão do plural de 3ª pessoa verbal, pelo infinitivo verbal e pela concordância de plural nominal da Gramática do Português Padrão Brasileiro. (b) Estatuto linguístico da palavra onde ocorre a consoante – acreditamos que as palavras gramaticais tenham as consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra mais apagadas do que palavras lexicais. A razão seria o fato de as palavras gramaticais serem formas morfolologicamente dependentes (prosodicamente átonas) e, por isso, os Indivíduos Participantes da pesquisa tenderiam a preservar mais os segmentos dessas palavras mantendo sua integridade prosódica. (c) Estatuto prosódico da palavra onde ocorre a

---

<sup>9</sup> Demos preferência a variável sexo a gênero, pois esta última poderia ter muitas classificações feitas tanto com base em critérios biológicos quanto sociais, tal como revelado pela sigla LGBTQI+. Mesmo respeitando as escolhas individuais dos nossos Indivíduos Participantes da pesquisa, assim como respeitamos todas as pessoas, a variável sexo se torna mais simples de verificação, haja vista a quantidade de IPs.

consoante – acreditamos que, nas palavras monossilábicas, as três consoantes finais tendem a ser mais conservadas do que em palavras não monossilábicas. A razão para esse fato seria a mesma que condiciona o apagamento em palavras gramaticais. (d) Natureza da produção escrita – acreditamos que as produções não espontâneas tenham maior possibilidade de apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras do que as produções espontâneas. A razão para esse fato seria a produção não espontânea consistir em um ditado que é um exercício em que o aluno costuma dar mais atenção à produção escrita por estar sendo monitorado. (e) Escolaridade – acreditamos que o apagamento das consoantes finais investigadas tende a diminuir com o avanço da escolaridade. (f) Sexo – acreditamos que os Indivíduos Participantes da pesquisa do sexo feminino apaguem menos do que os Indivíduos Participantes do sexo masculino. A razão para esse fato seria as mulheres tenderem a uma produção linguística mais cuidadosa no que diz respeito às variantes de prestígio. (LABOV, 1990). (g) Idade – acreditamos que os Participantes jovens apaguem menos as consoantes investigadas. A razão para esse fato seria por estarem a menos tempo afastados da escola.

A tabela 1 abaixo apresenta os resultados estatísticos referentes à conservação e ao apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra.

Tabela 1 – Natureza da consoante alvo

Consoante	<m>	<r>	<s>
Conservação	87,7%	83,2%	89,4%
Apagamento	12,3%	16,8%	10,6%

Mostramos no gráfico 15, a seguir, os índices de apagamento e conservação das consoantes estudadas tanto em produções espontâneas e não espontâneas do Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II.

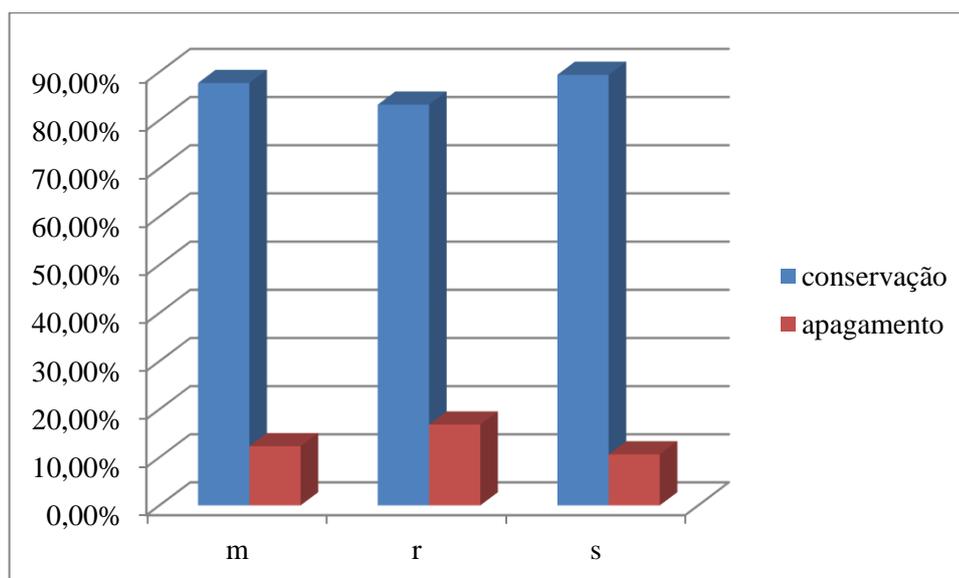


Gráfico 15

Fonte: LEAL, D. P.

Através da leitura do gráfico 15, podemos perceber que, nos levantamentos feitos pela nossa pesquisa, visualizamos que houve um grande percentual de manutenção das consoantes estudadas. No entanto, apesar da manutenção das consoantes em coda final de palavras ter índices bastante relevantes, houve apagamento das três consoantes estudadas (<m>, <r> e <s>). Baseando-se no Gráfico 15, notamos que os Indivíduos Participantes da pesquisa, obtiveram, de forma um pouco mais acentuada, o apagamento da consoante <r>, e em seguida, as consoantes <m> e <s>, respectivamente. Acreditamos que o maior índice de apagamento da consoante <r> ocorra em virtude de seu estatuto morfológico de marca de infinitivo verbal. Essa hipótese precisa ser testada através do cruzamento das variáveis **Natureza da consoante alvo** e **Estatuto linguístico da consoante alvo**.

A tabela 2 abaixo apresenta os resultados estatísticos referentes à manutenção e ao apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra com estatuto morfológico e não morfológico.

Tabela 2 – Estatuto morfológico da consoante alvo

Estatuto	morfológico	não morfológico
Conservação	80,5%	95,4%
Apagamento	19,5%	4,6%

Mostramos no gráfico 16, abaixo, as ocorrências de apagamento e conservação das consoantes com estatuto morfológico e não morfológico nas produções espontâneas e não espontâneas dos Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II.

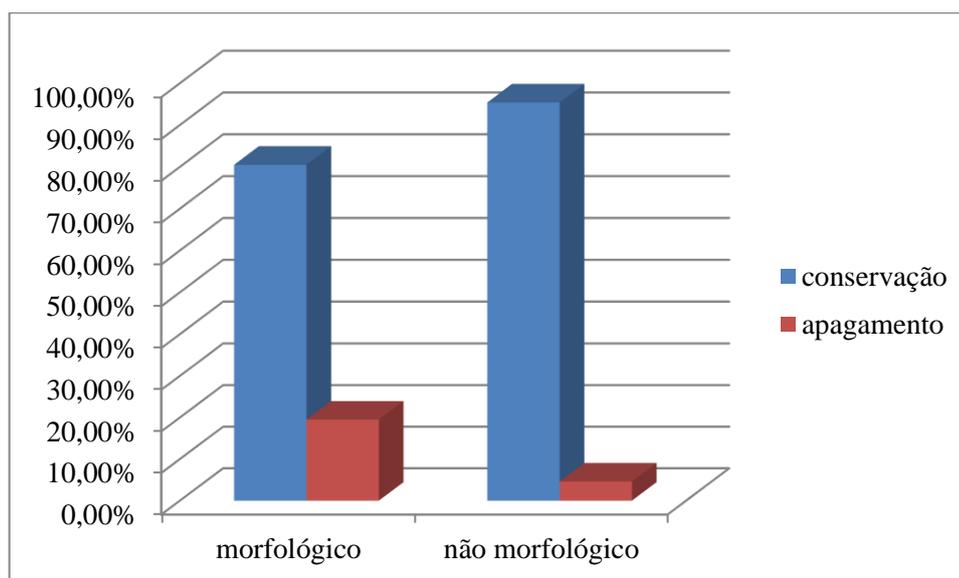


Gráfico 16

Fonte: LEAL, D. P.

O segundo elemento verificado em nossa pesquisa é a incidência de conservação ou apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em palavras cuja formação seja descrita como

estatuto morfológico (como na flexão de 3ª pessoa do plural nos verbos – “*cantam*”, em verbos no infinitivo ou flexionados no futuro do modo subjuntivo – “*cantar*” e na flexão de plural – “*alunos*”) e em palavras com estatuto não morfológico (como nas seguintes palavras – “*homem*”, “*distribuidor*” e “*pires*”). O gráfico 16 nos evidencia que há maior índice de apagamento em palavras com estatuto morfológico. Esses resultados confirmam nossa hipótese sobre a influência da morfologia no fenômeno de apagamento de consoantes finais de palavra na escrita.

A tabela 3 abaixo apresenta os resultados estatísticos referentes à conservação e ao apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra com estatuto lexical e gramatical.

Tabela 3 – Estatuto linguístico da palavra onde ocorrem as consoantes

Estatuto	Lexical	Gramatical
Conservação	83,1%	94,9%
Apagamento	16,9%	5,1%

O gráfico 17, abaixo, evidencia as ocorrências de apagamento e conservação das consoantes com estatuto lexical e gramatical nas produções textuais dos Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II.

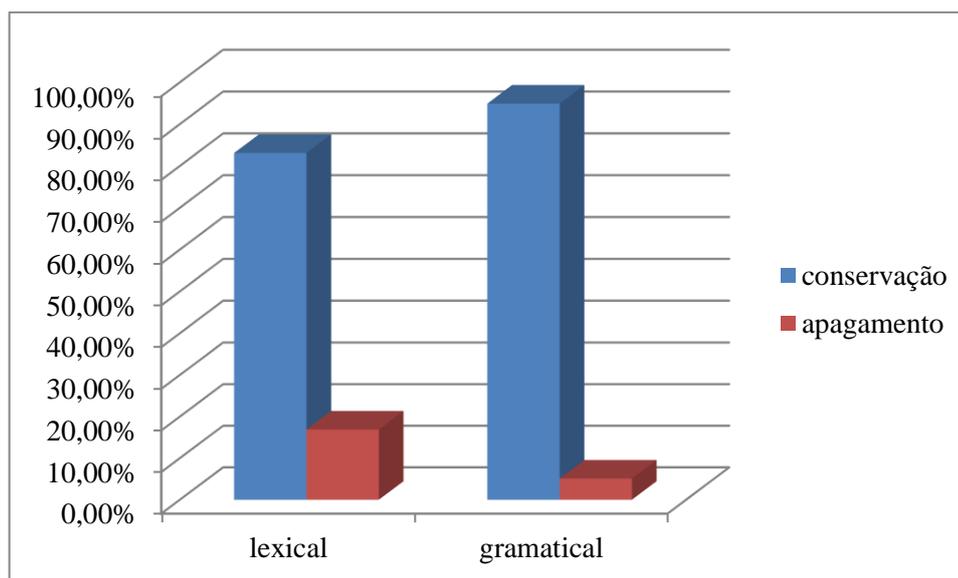


Gráfico 17

Fonte: LEAL, D. P.

Quanto ao estatuto linguístico no qual a palavra é classificada, o gráfico 17 nos mostra que há maior índice de apagamento em palavras lexicais de forma superior às palavras gramaticais. Uma das possibilidades aferidas durante a análise dos dados nos mostra que o fator determinante para que as palavras lexicais tenham maior percentual de apagamento é a concordância (verbal e nominal) que, em muitos casos, o Indivíduo Participante da pesquisa não mantinha o paralelismo sintático na produção das sentenças. Outro fator que também pode estar influenciando os resultados acima é nossa hipótese inicial de que as consoantes finais tendem a ser mais conservadas em palavras gramaticais.

A seguir, a tabela 4 apresenta os resultados estatísticos referentes à conservação e ao apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra quanto ao estatuto prosódico monossilábico e não monossilábico.

Tabela 4 – Estatuto prosódico da palavra onde ocorre a consoante

Estatuto	não monossílabo	monossílabo
Conservação	81,7%	96,4%
Apagamento	18,3%	3,6%

O gráfico 18 mostra as ocorrências de apagamento e conservação das consoantes com estatuto prosódico nas produções espontâneas e não espontâneas dos Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II.

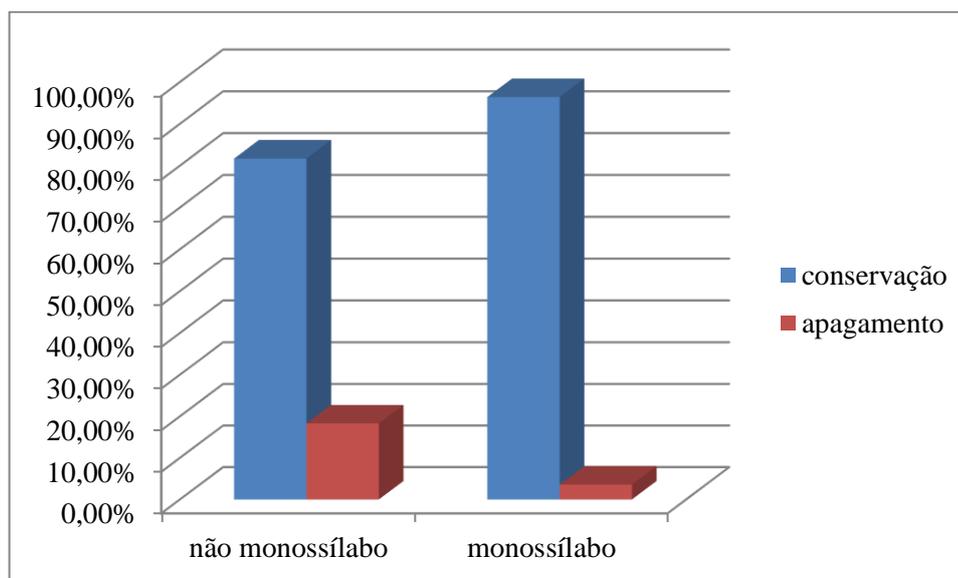


Gráfico 18

Fonte: LEAL, D. P.

No gráfico 18, verificamos que o apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final possui maior índice em palavras não monossilábicas, sendo quase 6 vezes maior do que em palavras em que as referidas consoantes estejam em coda de palavras monossílabas. Esse resultado corrobora nossa hipótese apresentada no início deste capítulo.

A tabela 5 apresenta os resultados estatísticos referentes à conservação e ao apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra quanto à natureza espontânea e não espontânea da produção escrita dos Indivíduos Participantes.

Tabela 5 – Natureza da produção escrita

Estatuto	espontânea	não espontânea
Conservação	89,3%	85,2%
Apagamento	10,7%	14,8%

A seguir, o gráfico 19 mostra as ocorrências de apagamento e conservação das consoantes com estatuto espontâneo e não espontâneo na produção dos IPs.

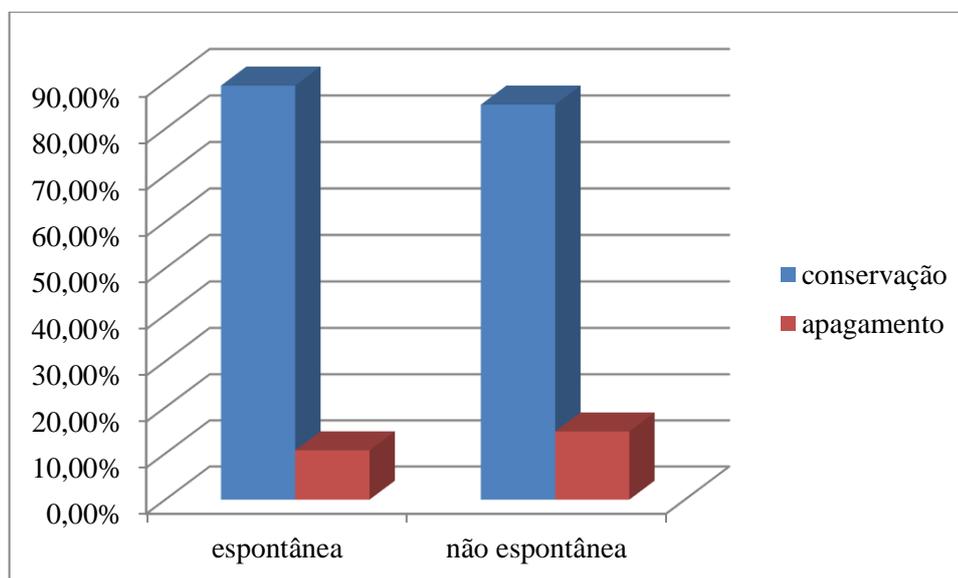


Gráfico 19

Fonte: LEAL, D. P.

Quanto à natureza da produção escrita dos Indivíduos Participantes da pesquisa, espontânea (quatro redações com temas diversificados, sendo um tema para cada série/ano do segundo segmento do Ensino Fundamental) e não espontânea (um ditado contendo vinte sentenças, comum aos Participantes da Pesquisa do Ensino Fundamental e Médio), verificamos

que o percentual de apagamento nas produções não espontâneas é levemente superior à análise verificada nas produções espontâneas. Apesar da pequena diferença, esse resultado vai de encontro a nossa hipótese sobre a influência do monitoramento da produção linguística textual no ditado.

Como podemos observar a seguir, a tabela 6 apresenta os resultados percentuais quanto à conservação e ao apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra com base nos anos de escolaridade dos Indivíduos Participantes da pesquisa no Ensino Fundamental II.

Tabela 6 – Escolaridade

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Conservação	85%	92%	90,8%	91,2%
Apagamento	15%	8%	9,2%	8,8%

O gráfico 20 mostra as ocorrências de apagamento e conservação das consoantes quanto à progressão pelos quatro anos do Ensino Fundamental II dos IPs.

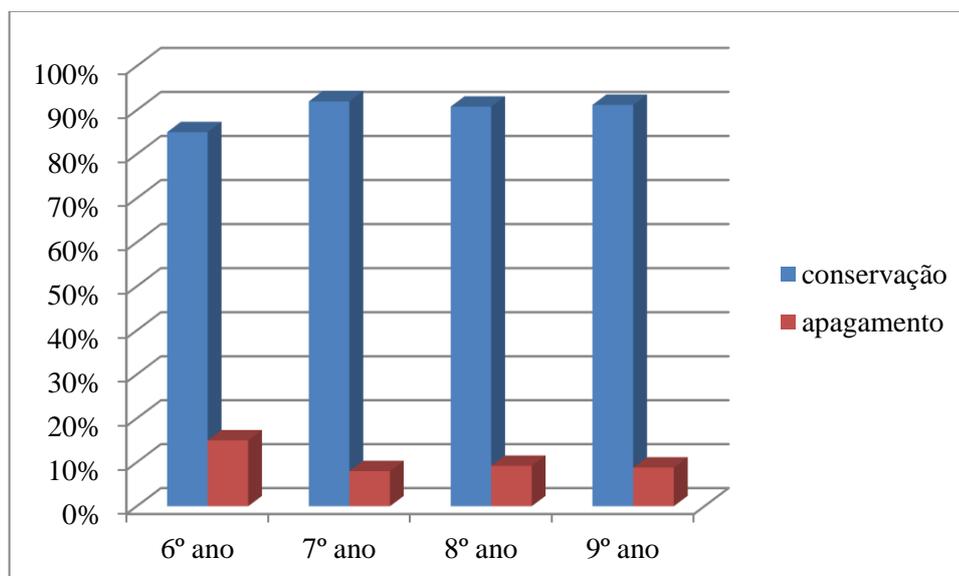


Gráfico 20

Fonte: LEAL, D. P.

Na análise referente somente às produções espontâneas, o percentual de apagamento é superior nas redações referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental. Esse resultado vai ao encontro da nossa hipótese de que os maiores índices de ocorrência do fenômeno de apagamento de consoantes finais estejam nos anos iniciais. Corrobora ainda a nossa hipótese a redução do percentual de apagamento nas redações referentes ao 7º ano. Ao chegarmos ao 8º e 9º anos, verificamos que o índice de apagamento se torna quase estável. Diante disso, mantemos a explicação de que a razão para esses resultados seja que as produções do 6º ano contenham maior índice de apagamento em relação as demais devido ao progresso dos alunos nos estudos, o que permite o avanço das apostilas usadas para o estudo das disciplinas em EaD no CEJA – Piabetá, e conseqüentemente dos anos do Ensino Fundamental II.

A tabela 7 apresenta os resultados referentes à conservação e ao apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra com base na variável sexo.

Tabela 7 – Sexo

Variável Sexo	masculino	feminino
Conservação	83,3%	90,2%
Apagamento	16,7%	9,8%

O gráfico 21 mostra as ocorrências de apagamento e conservação das consoantes quanto ao sexo dos Indivíduos Participantes da pesquisa.

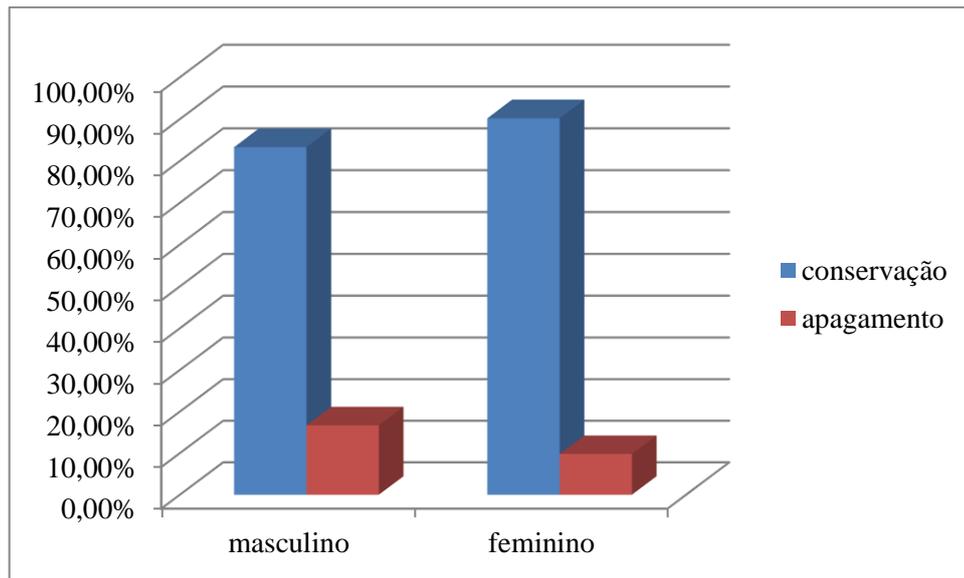


Gráfico 21

Fonte: LEAL, D. P.

Labov (1990) nos mostra que os homens têm uma maior tendência ao apagamento das consoantes em coda final de palavras, pois, para o autor, as mulheres têm maior tendência ao uso da modalidade padrão da língua. Em nossa pesquisa, pela leitura do gráfico 21, podemos perceber que, na modalidade escrita da Língua Portuguesa Brasileira, também há maior incidência de apagamento com os Indivíduos Participantes da pesquisa que são do sexo masculino. E que as mulheres, apesar de também cometerem apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras, detêm um índice de manutenção maior.

A tabela 8 apresenta os resultados referentes à conservação e ao apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra quanto à variável independente idade.

Tabela 8 – Idade

Variável idade	jovens	jovens adultos	Adultos
Conservação	90,4%	80,6%	88,5%
Apagamento	9,6%	19,4%	11,5%

Abaixo, no gráfico 22, há a amostra estatística das ocorrências de apagamento e conservação das consoantes quanto à idade dos Indivíduos Participantes da pesquisa.

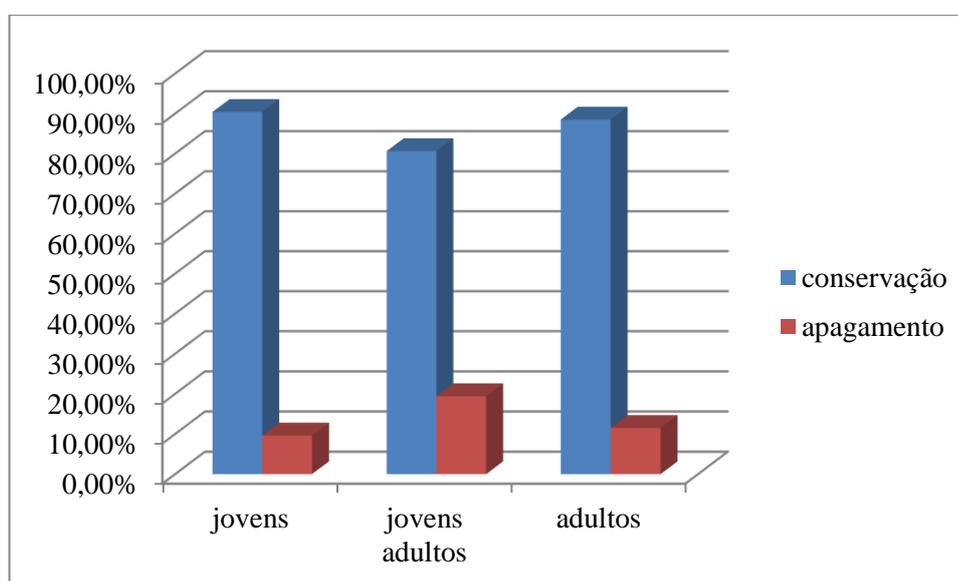


Gráfico 22

Fonte: LEAL, D. P.

No gráfico 22, verificamos a conservação e o apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras em três modelos de idades: Jovens – Indivíduos Participantes da pesquisa estabelecidos entre 15 e 24 anos, Jovens adultos – compreendidos aos Indivíduos Participantes entre 25 a 34 anos e Adultos – Indivíduos Participantes cujas idades oscilam entre

35 a 55 anos. Como podemos constatar, Jovens adultos tiveram o maior índice de apagamento das consoantes em coda final de palavras, seguidos dos Adultos e, por último os Indivíduos Participantes Jovens que obtiveram menor índice estatístico de apagamento. O aumento do percentual de apagamento na faixa etária intermediária, ou seja, jovens adultos – de 25 a 34 anos – seguido pela regressão do fenômeno na faixa etária seguinte nos surpreendeu. A razão dessa surpresa se dá por estarmos esperando maiores índices de apagamento entre os Indivíduos Participantes da Pesquisa mais velhos em virtude do tempo de afastamento dos estudos. Para explicar esses resultados, levantamos uma hipótese a ser testada da influência do fato **Escolaridade** sobre o fato **Idade**.

## **7.2 Apagamento das consoantes <m>, <r>, <s> nos corpora dos Indivíduos Participantes do Ensino Médio**

Como anunciamos na seção anterior, nesta seção, apresentamos os resultados da análise estatística das amostras de dados coletados com Indivíduos Participantes do Ensino Médio. Tal como fizemos o Ensino Fundamental II, as amostras foram obtidas a partir de uma coleta de dados espontânea (redações) e não espontâneas (ditado). Também para a análise estatística classificamos os dados aplicando as mesmas variáveis, divididas em linguísticas (Natureza da consoante alvo <m>, <r> e <s>; Estatuto linguístico da consoante alvo, morfológico ou não morfológico; Estatuto linguístico da palavra onde ocorrem as consoantes alvo, lexical ou gramatical; Estatuto prosódico, número de sílabas das palavras onde ocorrem <m>, <r> e <s>; Natureza da produção escrita dos Indivíduos Participantes da pesquisa, espontânea (redações feitas pelos Participantes da Pesquisa) e não espontânea (ditado)) e extralinguísticas (a Escolaridade, quatro anos do Ensino Fundamental II e três anos do Ensino Médio; o Sexo, feminino e masculino; e Idade, três grupos compreendidos em Jovens – Indivíduos Participantes da pesquisa estabelecidos entre 15 e 24 anos, Jovens adultos – compreendidos aos Indivíduos Participantes entre 25 a 34 anos e Adultos – Indivíduos Participantes cujas idades oscilam entre 35 a 55 anos.). Com base então nesse tratamento sociolinguístico dos dados, apresentamos os resultados a seguir, levando em consideração as variáveis elencadas.

A tabela 9, a seguir, nos mostra a diferença percentual entre a conservação e o apagamento das consoantes estudadas nas produções dos Indivíduos Participantes do Ensino Médio.

Tabela 9 – Natureza da consoante alvo

	M	r	s
conservação	92,3%	91,8%	95,8%
apagamento	7,7%	8,2%	4,2%

Abaixo, verificamos ilustrativamente, através do gráfico 23, a relação entre a conservação e o apagamento das consoantes nos corpora analisados.

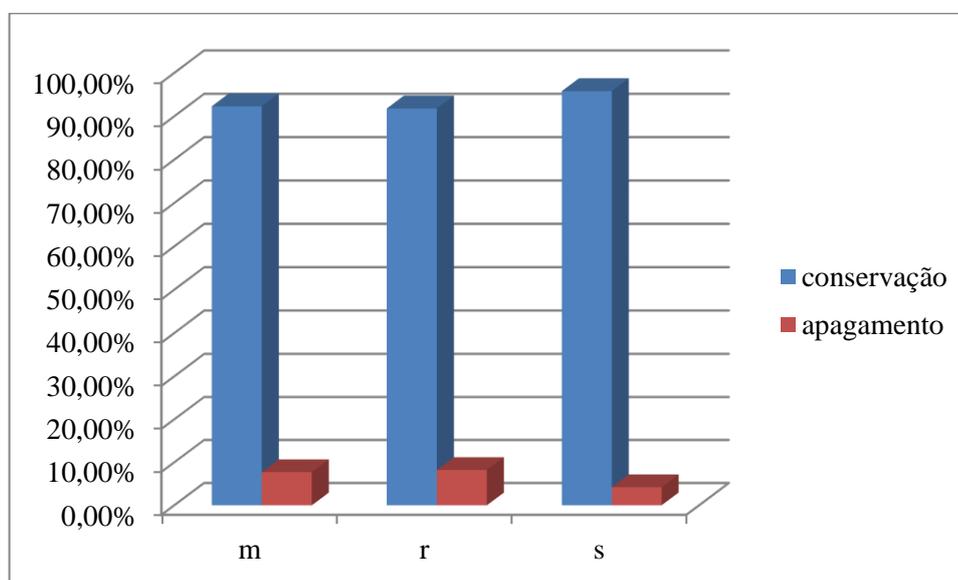


Gráfico 23

Fonte: LEAL, D. P.

A leitura do gráfico 23 nos mostra que a consoante <r> em coda final de palavras teve o maior índice de apagamento, em seguida a consoante <m>, e depois a consoante <s> em menor percentual. Esses resultados da pesquisa realizada com Indivíduos Participantes do Ensino Médio são consistentes com os resultados com IPs do Ensino Fundamental II (ver Gráfico 15). Apesar de uma menor perspectiva percentual, os dados relacionados ao

apagamento das consoantes <m>, <r> e <s>, nas amostras do Ensino Médio, nos revelam que houve simetria estatística com os dados referentes à produção escrita dos Indivíduos Participantes do Ensino Fundamental II. Para ambas as etapas do ensino, a pesquisa nos mostrou que, estatisticamente, o apagamento das consoantes é parecido, o <r> teve maior quantidade de apagamentos seguido de <m> e depois de <s>.

A seguir, apresentamos a tabela 10, na qual podemos depreender a influência do Estatuto morfológico sobre a conservação o apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> estudadas em coda final de palavras.

Tabela 10 – Estatuto morfológico da consoante alvo

	morfológico	não morfológico
conservação	90,5%	98,7%
apagamento	9,5%	1,3%

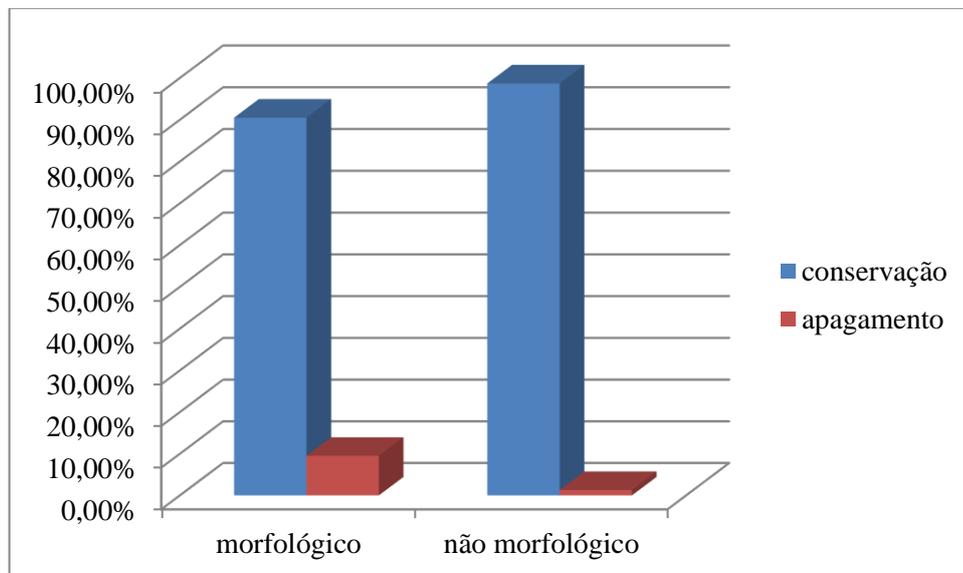


Gráfico 24

Fonte: LEAL, D. P.

O gráfico 24 tem como referência a conservação e o apagamento de consoantes com estatuto morfológico e com estatuto não morfológico. Como podemos verificar, na pesquisa realizada com os Indivíduos Participantes do Ensino Médio, os dados seguem a mesma tendência verificada na leitura do gráfico 16 referente ao Ensino Fundamental II. Em outros termos, a tendência de haver menor número de apagamento em palavras cujas consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras sejam descritas com estatuto não morfológico foi verificada nos dois segmentos de ensino.

Abaixo, a tabela 11 revela a incidência de apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras estudadas sob a perspectiva de palavras lexicais e palavras gramaticais.

Tabela 11 – Estatuto linguístico da palavra onde ocorre a consoante

	lexical	gramatical
conservação	91,6%	98,2%
apagamento	8,4%	1,8%

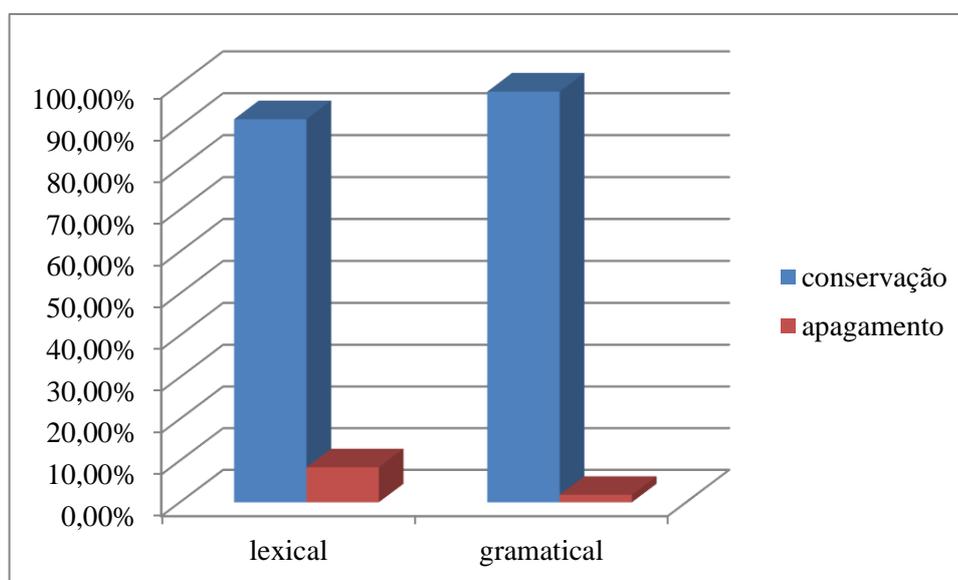


Gráfico 25

Fonte: LEAL, D. P.

O gráfico 25 nos mostra que, apesar de baixo o índice, houve uma diferença percentual no apagamento das consoantes estudadas no que tange ao estatuto linguístico lexical e gramatical das palavras. Este gráfico nos mostra que há maior quantidade de apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras quando são analisadas quanto ao estatuto lexical. Já as palavras com estatuto linguístico gramatical tiveram menor incidência de apagamento. Fato similar à pesquisa realizada nas produções dos Indivíduos Participantes do Ensino Fundamental II em que houve, também, menor grau de apagamento nas palavras em que estatuto linguístico seja gramatical.

Na tabela 12, trazemos os resultados da análise feita através do Estatuto prosódico das palavras que possuam as consoantes aqui estudadas em coda final.

Tabela 12 – Estatuto prosódico da palavra onde ocorre a consoante

	não monossílabo	monossílabo
conservação	91,4%	98,5%
apagamento	8,6%	1,5%

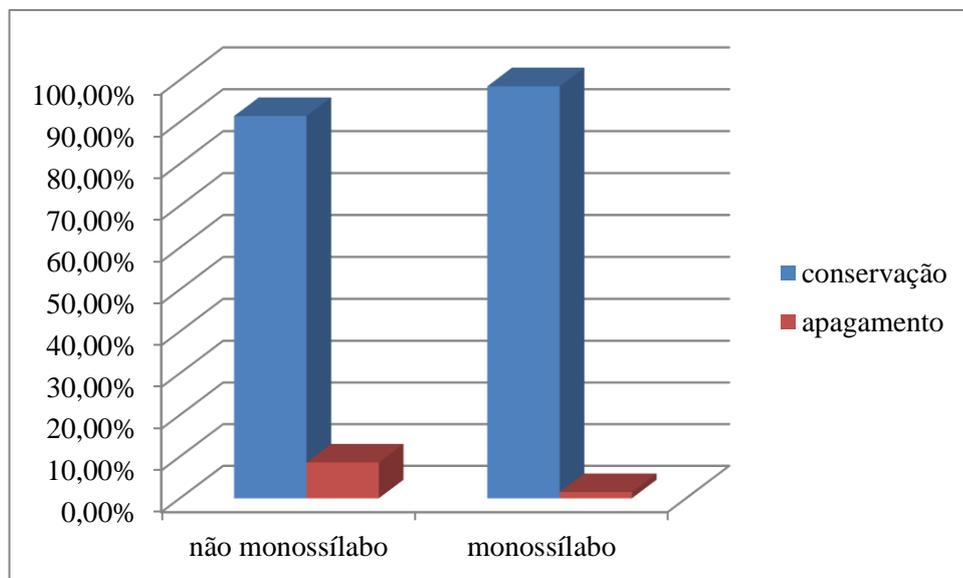


Gráfico 26

Fonte: LEAL, D. P.

O gráfico 26 é referente às palavras quanto ao seu Estatuto prosódico, no qual observamos a quantidade de sílabas da palavra para a construção de sua estrutura rítmica. Assim, conforme essa variável, classificamos as palavras em não monossilábicas e monossilábicas. Como podemos aferir, o maior percentual verificado de apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> são de palavras não monossilábicas. Fato este também é verificado na amostragem referente ao Ensino Fundamental II. Os resultados dos dois segmentos de ensino revelam o peso da preservação da estrutura prosódica da palavra no fenômeno em causa.

A tabela 13, abaixo, mostra os dados referentes à análise estatística dos dados das produções escritas dos educandos da nossa amostra. Essas produções estão divididas em espontâneas – correspondendo a três redações, e não espontâneas – correspondendo ao ditado de vinte sentenças que acolhiam palavras com as consoantes <m>, <r> e <s> em coda final.

Tabela 13 – Natureza da produção escrita

	espontânea	não espontânea
conservação	94,1%	93,7%
apagamento	5,9%	6,3%

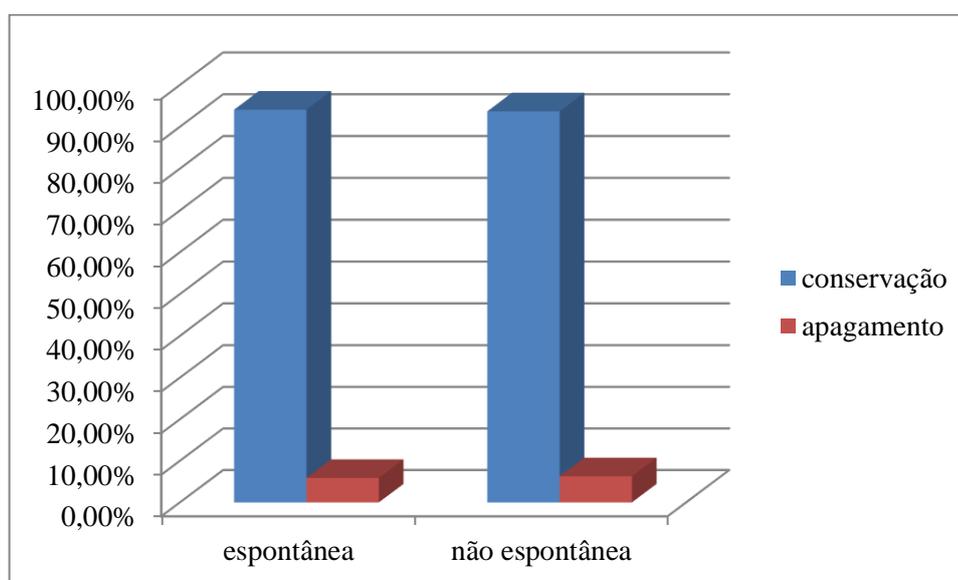


Gráfico 27

Fonte: LEAL, D. P.

O gráfico 27 nos apresenta a análise feita através das produções escritas espontânea (três redações com temas diversificados, sendo uma para cada ano do Ensino Médio) e não espontânea (ditado contendo vinte sentenças comuns ao Ensino Fundamental II e Médio). Em nossa análise, foi verificado que, apesar de haver mínima diferença, as produções não espontâneas registraram maior índice de apagamento. Este fato também é similar as amostras analisadas nas produções dos Indivíduos Participantes do Ensino Fundamental II, o que vai de encontro às nossas expectativas.

Na tabela 14, a seguir, veremos os dados que foram analisados quanto à relação cuja referência é o equivalente ao ano de ensino cursado pelo Indivíduo Participante da pesquisa.

Tabela 14 – Escolaridade

	1º ano	2º ano	3º ano
conservação	94,2%	92,9%	94,0%
apagamento	5,8%	7,1%	6,0%

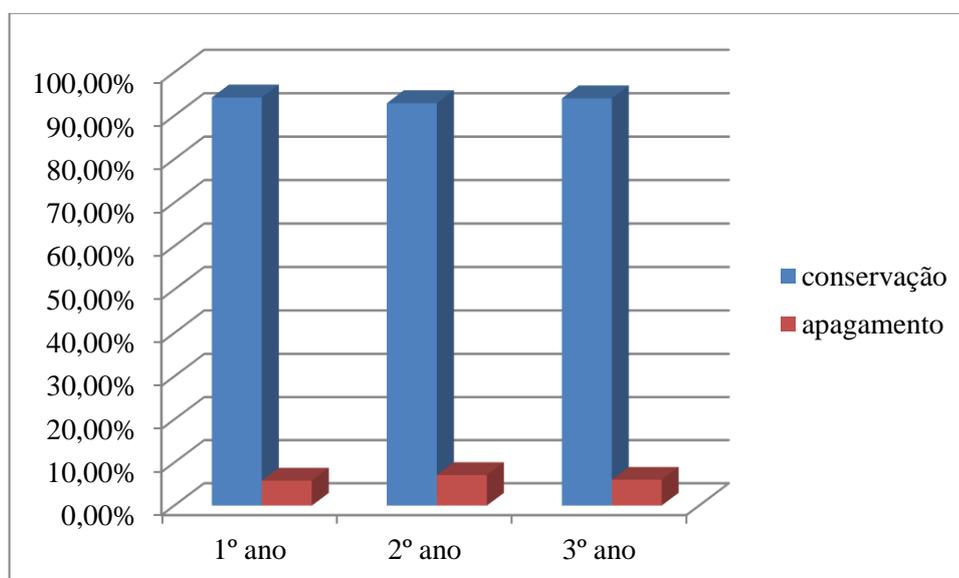


Gráfico 28

Fonte: LEAL, D. P.

No gráfico 28, fazemos a leitura entre manutenção e apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra nas produções espontâneas dos Indivíduos Participantes (IPs) do Ensino Médio. Segundo a análise feita nos IPs do Ensino Fundamental II, verificamos que o maior percentual de apagamento se encontrava nas produções espontâneas da série inicial do segundo segmento (6º ano). No entanto, a análise feita com as produções escritas espontâneas dos Indivíduos Participantes da pesquisa no Ensino Médio, a maior incidência de apagamento se verifica nas produções referentes à segunda série do Ensino Médio (2º ano), seguido pelo 3º ano e tendo as produções iniciais com menor índice estatístico de apagamento. Os resultados do Ensino Fundamental II mostraram uma tendência de diminuição do apagamento à medida que havia a progressão de escolaridade. Diferentemente, os resultados do Ensino Médio revelam uma estabilização do apagamento das três consoantes sob investigação. As diferenças entre os percentuais de apagamento não vão muito além de um ponto percentual.

Na tabela seguinte, veremos os dados levantados quanto a variante Sexo, incidindo nos índices de conservação e apagamento das produções dos Indivíduos Participantes da pesquisa masculinos e femininos.

Tabela 15 – Sexo

	masculino	feminino
conservação	95,6%	92,7%
apagamento	4,4%	7,3%

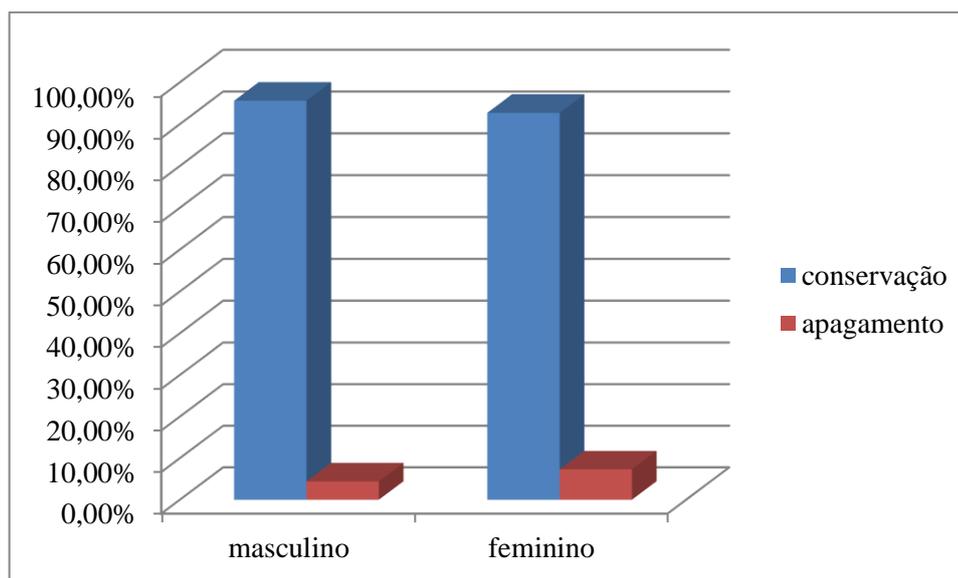


Gráfico 29

Fonte: LEAL, D. P.

Inusitadamente, ao contrário da amostra de conservação ou apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras investigadas pelo fator extralinguístico Sexo referente ao Ensino Fundamental II, a amostra com o mesmo fator obteve resultado diverso. Com base em LABOV (1990), supomos que as mulheres tenderiam a conservar mais as consoantes, ao contrário dos homens. Apesar do que nos mostra a pesquisa feita no Ensino Fundamental II, a amostra referente ao Ensino Médio, no gráfico 29, nos revela que houve maior índice de apagamento nas produções dos Indivíduos Participantes do sexo feminino. Mesmo sendo baixos os percentuais de apagamento entre os sexos, a diferença entre eles é considerável.

A tabela 16 elucida o percentual de conservação e apagamento dos Indivíduos Participantes da pesquisa em relação à variável extralinguística Idade.

Tabela 16 – Idade

	jovens	jovens adultos	adultos
conservação	96,4%	92,2%	91,7%
apagamento	3,6%	7,8%	8,3%

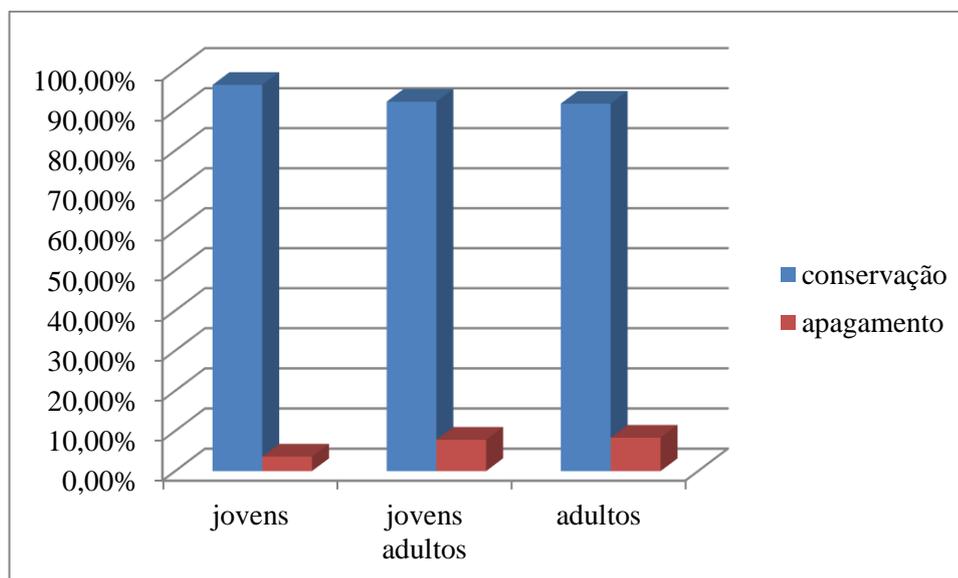


Gráfico 30

Fonte: LEAL, D. P.

O gráfico 30 nos mostra que há maior incidência de apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavras nas produções dos Indivíduos Participantes chamados por nós de Adultos. Como descrito anteriormente, a relação de idade foi expressa em três aspectos: Jovens – Indivíduos Participantes da Pesquisa estabelecidos entre 15 e 24 anos, Jovens adultos – compreendidos aos Indivíduos Participantes entre 25 a 34 anos e Adultos – Indivíduos Participantes cujas idades oscilam entre 35 a 55 anos. Ao contrário do que verificamos com os IPs do Ensino Fundamental II, os maiores percentuais de apagamento são verificados nos Adultos, seguidos pelos Jovens adultos e os Jovens. Nas amostras do Ensino Fundamental II verificou-se que os Jovens adultos tinham maior índice de apagamento das consoantes estudadas, seguidos dos Adultos e dos Jovens. Assim, enquanto o índice de apagamento no Ensino Fundamental II realiza uma linha curva (ascendente-descendente), no Ensino Médio o apagamento realiza uma linha decrescente.

## **8. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, apresentamos nossa proposta de intervenção pedagógica para o apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em posição de coda final de palavra. Nossa proposta baseia-se nos fatos observados sobre o fenômeno de apagamento nos Indivíduos Participantes alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio EaD. Mesmo sendo um processo com origem na fala, o apagamento dessas consoantes na escrita constitui um problema ortográfico, que como tal precisa ser tratado pelo professor.

### **8.1 Metodologia da intervenção pedagógica**

Sabemos que a pesquisa científica é de suma importância para o desenvolvimento de uma nação, de uma sociedade. Muitas vezes, quando se fala em ciência, muitos associam apenas às ciências médicas e biológicas, no entanto, as ciências humanas e sociais também são áreas férteis para o desenvolvimento da pesquisa, da ciência.

O Mestrado Profissional em Letras – Profletras – é uma pós-graduação voltada para a observação de uma problemática em sala de aula, e, principalmente, a busca por uma forma de sanar ou reduzir as questões ou problemas percebidos. No primeiro caso, temos a pesquisa científico-acadêmica sobre o problema diagnosticado. Já, no segundo caso, temos a pesquisa científica de intervenção sobre o problema diagnosticado.

Como esclarecemos desde a introdução deste trabalho, nossa pesquisa tem objetivo de investigar o apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda silábica em final de palavra na escrita. Após minuciosa análise de produções escritas (espontâneas e não espontâneas) de 38 Indivíduos Participantes da pesquisa, e mais de 18 mil palavras analisadas, montamos uma série de exercícios que tem por objetivo fazer com que os alunos possam desenvolver a consciência metalinguística de que a escrita e a fala possuem diferenças em relação ao fenômeno da apócope de consoantes investigadas.

Depois da análise do montante de dados, a qual foi feita por nós a partir das produções dos nossos Indivíduos Participantes, decidimos elaborar uma proposta de intervenção que

possibilitaria ao aluno poder perceber o erro ortográfico gerado pela apócope das três consoantes tratadas neste trabalho, que muito provavelmente seja resultante da interferência da oralidade na escrita, e discernir sobre as soluções que melhor se adequem à modalidade padrão da escrita da Língua Portuguesa. Haja vista que nossa pesquisa foi desenvolvida e feita com os alunos que não frequentam uma escola com modelo tradicional de ensino, mas sim com alunos que frequentam a modalidade de ensino a distância, no CEJA Petrópolis – polo Piabetá.

Dessa forma, nossa proposta de intervenção não atinge os mesmos alunos aos quais foram feitas as análises de dados para identificação dos alvos de nossa pesquisa. Em outras palavras, tivemos que recorrer a outros Indivíduos Participantes para que pudéssemos aplicar as propostas de intervenção, devido às características da modalidade de ensino que constitui o recorte de nossa pesquisa. Assim, fizemos uso da pesquisa-ação, que, como descrito na seção 5.1 (Descrição geral da metodologia), visa a constante verificação, diagnose e implementação de solução ao fator investigado.

Como o contato com os iniciais Indivíduos Participantes da pesquisa não pôde ser feito, buscamos elaborar uma lista de exercícios que pudesse ser usada não apenas no âmbito do nosso projeto, mas que também pudesse se fazer como um trabalho contínuo de observação e implementação de abordagens aos problemas verificados. Lembramos que a atividade de intervenção deve ser implementada fazendo do contato individualizado e humanizado com o(s) aluno(s) uma forma de melhorar ainda mais o conhecimento linguístico que o educando já possui.

Para isso, decidimos por uma proposta de intervenção que pudesse ter uma abordagem científica qualitativa, isto é, não buscamos uma representação numérica, estatística para comprovar os dados analisados, mas sim com a busca por melhor satisfação linguística aos dados oferecidos pelos educandos. A pesquisa com característica qualitativa visa, segundo Silveira & Córdova (2009), a descrição, compreensão, explicação da interação entre os objetivos buscados, que no nosso caso é entre os Indivíduos Participantes da pesquisa com os exercícios metalinguísticos propostos, e sua capacidade de compreender o porquê chegaram à determinada resposta.

Fizemos nossa proposta de intervenção com seis Indivíduos Participantes da pesquisa, sendo três referentes ao Ensino Fundamental II e três referentes ao Ensino Médio, identificados nos dois quadros a seguir a partir de sexo e idade.

O quadro abaixo identifica os Indivíduos Participantes do Ensino Fundamental II conforme sexo e idade. A ordem de apresentação dos IPs é a alfabética da lista de chamada. Daí serem identificados pelos números sequenciais 39, 40 e 41.

Quadro dos Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II

Indivíduos Participantes (IP)	Sexo	Idade
39	F	15
40	F	28
41	M	29

Quadro 4

Fonte: LEAL, D. P.

O quadro a seguir identifica os Indivíduos Participantes do Ensino Médio segundo sexo e idade. Novamente, a ordem de apresentação dos IPs é a alfabética na lista de chamada. Daí serem identificados pelos números sequenciais 42, 43, 44.

Quadro dos Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Médio

Indivíduos Participantes (IP)	Sexo	Idade
42	M	59
43	F	23
44	F	36

Quadro 5

Fonte: LEAL, D. P.

## 8.2 Atividades de intervenção pedagógica

As atividades propostas como modelo de intervenção<sup>10</sup> para a nossa pesquisa foram elaboradas da seguinte forma:

- (a) A questão um é uma atividade na qual buscamos fazer com que o Indivíduo Participante formule duas sentenças através da observação de dois quadros que são formados por duas imagens. No primeiro quadro, verifica-se uma criança realizando a ação de cantar, segurando um microfone e demonstrando uma postura de canto. No segundo quadro da questão um, podem ser vistas várias crianças cantando. Então, esperamos que através da leitura dos quadros I e II na questão um, os Indivíduos Participantes possam elaborar uma sentença referente à ação expressa em cada quadro atendo-se à flexão de número (singular/plural).
- (b) A questão dois da nossa proposta de intervenção visa que o Indivíduo Participante da pesquisa possa discernir sobre o que foi proposto na atividade anterior. Assim, esperamos que o IP possa perceber que a dicotomia singular/plural que ele produziu na resposta da questão anterior faça com que as palavras sofram mudanças nos seus elementos mórfico-constituintes.
- (c) A questão três utiliza de um excerto retirado de uma famosa rede social. Tal excerto possui erros gramaticais causados pelo apagamento das consoantes <r> e <s> em coda final de palavra. Orientamos os Indivíduos Participantes, no comando da questão, a realizar as correções que julgassem necessárias de acordo com a norma padrão do Português.
- (d) A questão quatro visa o mesmo objetivo da questão dois, qual seja: levar os IPs a refletirem sobre os aspectos gramaticais envolvidos pelas consoantes <m>, <r> e <s> em coda silábica final de palavra.

---

<sup>10</sup> A proposta de intervenção pode ser vista no apêndice.

- (e) A questão cinco também trata de um excerto retirado de uma rede social. Com esse excerto, nosso objetivo é testar o conhecimento gramatical dos IPs, no que diz respeito ao emprego das consoantes <-m>, em relação à oposição singular/plural no verbo; o <-r> na desinência de infinitivo verbal; e no <-s>, na desinência de plural no substantivo.
- (f) A questão seis tem por finalidade fazer com que o Indivíduo Participante da pesquisa compare o antes e o depois das palavras corrigidas na questão cinco.
- (g) A questão sete utiliza o texto “Adriana está fazendo sete anos” adaptado por nós. Nosso objetivo com este texto foi propor uma atividade em que pudéssemos testar os empregos das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra com estatuto morfológico e sem estatuto morfológico.

Nortearam as atividades de nossa proposta de intervenção os conceitos de fenômenos epilinguísticos e metalinguísticos. Por fenômenos epilinguísticos, entendem-se as atividades voltadas para a própria linguagem. Tais atividades visam testar as estruturas linguísticas (fonológicas, morfológicas e sintáticas) na prática linguística diária – canções, conversas nas mídias sociais, *chats* etc. Por fenômenos metalinguísticos, entendem-se as atividades que se voltam para a própria Língua. Tais atividades têm por objetivo classificar os elementos da Língua. A importância das atividades epilinguísticas no ensino de língua materna está presente no trabalho de Franchi (1988). Nesse trabalho, o autor relaciona as atividades epilinguísticas como momento anterior, e necessário, às atividades metalinguísticas:

*Chamamos 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. Não se pode ainda falar de "gramática" no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. Na verdade, nosso exemplo de trabalho com o texto, no item precedente, é um exemplo de uma atividade epilinguística intensa, provocada e estimulada pelo professor (FRANCHI, 1988, p. 36-37).*

A partir da distinção acima, configuraram-se como epilinguísticas as atividades 1, 3 e 5, em que testamos o conhecimento linguístico acerca das consoantes observadas por intermédio de atividades práticas do contexto do dia a dia. Já as questões 2, 4, 6 e 7, possuem natureza metalinguística na medida em que levam os IPs a refletirem sobre seus conhecimentos acerca do funcionamento gramatical das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra na Língua Portuguesa.

### **8.3 Análise qualitativa dos resultados da atividade de Intervenção Pedagógica**

Nesta seção, apresentamos os resultados qualitativos das atividades realizadas pelos nossos Indivíduos Participantes. Nossa expectativa com as atividades propostas de natureza epilinguística e metalinguística era levar os educandos a refletirem sobre os erros ortográficos causados pela apócope de <m>, <r> e <s> devido à interferência da sua comunidade de fala na modalidade escrita padrão do Português do Brasil.

As atividades de intervenção ocorreram no CEJA Petrópolis – polo Piabetá. O educando se dirigia ao CEJA para dar prosseguimento aos seus estudos e era convidado a participar da realização da pesquisa que realizamos no contexto do Profletras. Para nossa surpresa, todos os seis educandos (três do Ensino Fundamental II e três do Ensino Médio) aceitaram contribuir com a nossa pesquisa, tornando-se nossos Indivíduos Participantes.

Os IPs são identificados nesta seção por um código composto por sete algarismos. Os dois primeiros algarismos correspondem à posição do nome na ordem alfabética, o algarismo seguinte representa o sexo (M – masculino e F – feminino), os dois algarismos seguintes correspondem à idade e os últimos dois algarismos ao Ensino Fundamental II (EF) ou ao Ensino Médio (EM). Passamos a seguir à análise qualitativa das atividades realizadas por cada Indivíduo Participante.

O Indivíduo Participante identificado pelo código 39F15EF se mostrou muito entusiasmada com a possibilidade de participar de uma pesquisa científica cuja finalidade é refletir sobre aspectos da própria Língua. Os resultados das atividades realizadas pelo IP 39F15EF demonstram que compreendeu bastante bem os objetivos pretendidos. Na questão um, apesar de não ter produzido a diferença morfológica do verbo cantar no singular (*canta*∅) versus o plural (*cantam*), já que suas respostas à questão formulada sobre a descrição das duas imagens presentes na atividade foram: “*Um menino está cantando*”, e “*Várias crianças*

*cantam*”, percebemos a compreensão da função morfológica da consoante <-m> na expressão do plural do verbo. Essa nossa percepção é reforçada pelo fato de que, na questão dois, o IP ter conseguido corretamente refletir sobre o problema gramatical apresentado pela questão um, ou seja, à oposição singular versus plural. Na questão três, o Indivíduo Participante também se mostrou hábil em identificar os erros gramaticais causados pela apócope das consoantes <r> e <s>. Essa observação o levou a reescrever corretamente o excerto retirado de uma rede social. Fato este que nos conduz a questão seguinte. A questão quatro compartilha o objetivo da questão dois de levar o IP a refletir sobre os aspectos gramaticais implicados no apagamento das consoantes em causa. Contudo, diferentemente da questão dois, o IP é orientado a identificar as palavras com erros ortográficos em virtude do apagamento dessas consoantes – o que o IP 39F15EF fez corretamente. Similarmente à questão três, a questão cinco consiste de um excerto também retirado de uma rede social, cujo objetivo é testar o conhecimento sobre as funções gramaticais das consoantes <-m>, <-r> e <-s> em coda final de palavra. Novamente o IP demonstrou possuir o conhecimento necessário para a realização da atividade, uma vez que reescreveu corretamente todo o excerto. Também comprovamos que o Indivíduo Participante possui esse conhecimento por ter respondido corretamente a questão seis, em que pedimos para realizar a identificação individual de palavra com erro causado pela supressão das consoantes <-m>, <-r> e <-s> em coda final, e sequencialmente identificar a versão correta da palavra. Por fim, a questão sete parte da leitura do texto “*Adriana está fazendo sete anos*”, adaptado por nós, para testar o conhecimento da identificação das consoantes <m>, <r> e <s> morfológicas e não morfológicas. O IP identificou exitosamente as 18 palavras onde ocorrem essas consoantes, lembrando que as palavras foram divididas igualmente entre as consoantes estudadas. O sucesso na realização de toda a atividade foi acompanhado pela empolgação final da IP ao entregar a folha de atividades propostas, reconhecendo o objetivo por nós pretendido.

O segundo Indivíduo Participante é identificado pelo código 40F28EF. O IP aceitou participar da pesquisa após ter conhecimento de que valeria como atividade do módulo que faria prova. Em conversa informal, relatou que gostaria de participar do experimento pelo fato de poder visualizar uma proposta que tivesse como finalidade a evidenciação entre a língua falada e escrita. Os resultados obtidos por esta IP evidenciam que ela entendeu os parâmetros exigidos nas atividades. Na questão um, assim como o Indivíduo Participante anterior (39F15EF), o IP 40F28EF não produziu a diferença morfológica no verbo cantar no singular (*canta*∅) versus o plural (*cantam*). Apesar disso, perfeitamente flexionou em número os elementos que constituem os sujeitos das sentenças produzidas por ela: “*O menino está*

*cantando*”, e “*As crianças estão contando*”. Dessa forma, acreditamos que a atividade foi respondida de forma satisfatória, pois o IP compreendeu que deveria, por intermédio da leitura da imagem, utilizar o <-s> na forma de plural no artigo e no substantivo na segunda oração. O que nos levou a depreender que o IP entendeu a diferença entre as orações e refletir sobre as questões gramaticais envolvidas, foi o fato de que, na questão dois, satisfatoriamente, e de forma sucinta, respondeu que a diferença se dá na relação singular/plural em suas respostas. Na questão três cuja intenção é a de corrigir um texto retirado de uma rede social, o IP se mostrou consciente da falta das consoantes <r> e <s> nas palavras “*alzaim*Ø<sup>11</sup>”, “*pessoa*Ø”, “*te*Ø” e “*da*Ø”, fazendo, em seguida, a correção das palavras acrescentando as consoantes em coda final. Na questão quatro, o IP foi orientado, pelo enunciado, a proceder, uniformemente à questão dois, na identificação das palavras em que ocorrem o apagamento das consoantes em coda final de palavra, o que fez corretamente. A questão cinco tem o mesmo cunho da questão três, fazer a correção de um excerto retirado de uma rede social, no entanto, o texto a ser corrigido pelo IP na questão cinco é de maior extensão. Na correção proposta pela questão, o IP percebeu a maioria absoluta dos erros inseridos no texto, deixando apenas de fazer a correção de um, na oração: “*...Os cara*Ø*deixo eu passa...*”. O IP acrescentou corretamente o morfema <-s> na palavra *car*Ø, fazendo a concordância de plural, mas não reconheceu o paralelismo sintático mantendo o verbo “deixar” no singular, apenas o flexionando na terceira pessoa do singular: *deixou*. Portanto, o IP 40F28EF conseguiu identificar 80% dos erros que se encontravam no texto da questão cinco. Porém, na questão seis, cuja proposta é identificar e em seguida corrigir as palavras do texto, o IP não conseguiu manter a mesma quantidade de acertos, porque há no texto cinco palavras com erros relacionados à falta das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra, mas o IP só conseguiu fazer a correspondência em três das cinco palavras. Logo, corretamente foram: *subi*Ø/*subir*, *subi*Ø, *subir* e *passa*Ø/*passar*; e deixou de transcrever as palavras *car*Ø/*caras* e *deixo*Ø/*deixaram*. Na questão sete, após a leitura do texto “*Adriana está fazendo sete anos*”, o IP conseguiu perfeitamente identificar todas as 18 palavras que estavam faltando as consoantes <m>, <r> e <s> em coda final. Por isso, mesmo com os pequenos equívocos na identificação de algumas palavras em toda a folha de atividades

---

<sup>11</sup> Na questão três, há a palavra “alzaim” escrita e tomada como uma das palavras que os IPs deveriam identificar e fazer a correção da consoante <r> que falta em coda final. Apesar de estar escrita dessa forma, o *Novíssimo Aulete* – dicionário contemporâneo da língua portuguesa, nos mostra que a palavra é grafada da seguinte forma: Alzheimer. Todos os nossos IPs acrescentaram a consoante <-r> em coda na palavra, porém nenhum dos IPs fez a correção do “a” (alzaim) para “he” (Alzheimer).

propostas (1 palavra não identificada na questão cinco e 2 palavras não identificadas na questão seis), podemos dizer que o IP 40F28EF conseguiu satisfatoriamente chegar a um bom resultado com as resoluções das atividades, já que o Indivíduo Participante conseguiu identificar que as atividades visam à problematização das diferenças entre a fala e a escrita da Língua Portuguesa do Brasil, como na identificação da variação de singular e plural, no acréscimo das consoantes estudadas em coda final de palavras, exemplarmente na questão dois.

O Indivíduo Participante da nossa pesquisa, aqui identificado pelo código 41M29EF, se mostrou um pouco relutante em aceitar o convite para fazer nossas atividades, pois se sentiu inseguro quanto à dificuldade e se conseguiria ou não alcançar os objetivos finais. Apesar de ter relutado, o IP conseguiu compreender e discernir de forma excelente a respeito das atividades propostas. Na questão um, após a leitura das imagens, o IP conseguiu, ao contrário do que os dois Indivíduos Participantes anteriores fizeram, empregar de forma como esperávamos o verbo cantar na pluralização da oração 1 (*Ele canta para namorada/Eles cantam para plateia*). O IP conseguiu fazer a inserção dos morfemas corretamente para manter o paralelismo sintático na flexão de plural no sujeito (pronomes) e no verbo. Na questão dois, o IP demonstrou compreensão do que fez na questão anterior e respondeu que a diferença entre as orações que fez foi que “*enquanto uma está no singular, a outra está no plural*”. Dessa maneira, vemos que o IP conseguiu compreender a diferença na inserção das consoantes <-s> e <-m> como fatores determinantes para a mudança morfológica nas palavras por ele utilizadas. Na questão três, em que a proposta se baseia na correção de um excerto retirado de uma rede social, o IP demonstrou conhecimento na verificação dos erros nas quatro palavras com apócope das consoantes <r> e <s> no texto. Na questão quatro, que tem o objetivo de fazer com que o IP reflita sobre o que acrescentou/corrigiu no texto da questão anterior, pudemos notar que de forma plena ele identificou o que havia feito, logo alcançando o objetivo proposto pela atividade. A questão cinco, também para corrigir um texto retirado de uma rede social, o IP 41M29EF identificou que algumas palavras se aproximam da língua falada em decorrência da falta das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final. Novamente, o IP conseguiu manter a simetria com as respostas das questões anteriores, conscientemente reconhecendo e corrigindo as palavras. Essa consciência do IP na reescrita da questão cinco ficou visível devido ao fato de ter conseguido descrever, como é proposto na questão seis, todas as palavras como estão no texto e ao lado a forma correta como deveriam ficar, com o acréscimo das consoantes por nós estudadas. Em seguida, durante a leitura do texto “*Adriana está fazendo sete anos*”, o IP já demonstrou que algumas palavras no texto estavam escritas de forma errada. Quando terminou

a leitura do texto e do enunciado da questão sete, o IP procedeu de forma rápida ao preenchimento da tabela identificando perfeitamente as 18 palavras que foram propositalmente adaptadas por nós, nas quais procedemos à apócope das consoantes <m>, <r> e <s>. Assim, acreditamos que o IP conseguiu satisfatoriamente reconhecer a dicotomia entre fala/escrita, e, apesar do receio inicial, visto que todo o sistema educacional é pautado em processos de avaliações, o IP demonstrou satisfação em fazer as atividades, frisando, ao final, que não é muito simples fazer esses tipos de questões, porque não se pode escrever como se fala.

O Indivíduo Participante a seguir, identificado como 42M59EM, se prontificou imediatamente a fazer os exercícios da nossa pesquisa porque os achou interessante devido a nossa descrição. Antes de iniciar a responder, leu superficialmente toda a folha de atividades e percebeu, rapidamente, que se tratava de exercícios não convencionais, comparados ao formato das provas do CEJA Petrópolis – polo Piabetá. Na questão um, o IP respondeu a atividade de forma parcialmente satisfatória, devido ao fato de não ter feito a flexão verbal esperada na oração 2, ficando assim: 1- “*A pessoa estava cantando*”, e na 2- “*As pessoas estão contando*”. Mesmo conseguindo identificar a relação de singular e plural, que é o nosso objetivo com a atividade, o IP não manteve o mesmo morfema de modo e tempo verbal, assim não utilizando a consoante <-m> na oração 2. A questão dois tem como objetivo fazer com que o IP possa reconhecer o que fez nas orações da questão anterior. Embora não tenha feito a flexão esperada no verbo, o fizera no sujeito “*A pessoa/As pessoas*), e, com isso, reconheceu que a diferença entre as orações se dava porque uma estava no singular e a outra no plural, conseguindo alcançar o objetivo desta questão. Na questão três, que consiste no reconhecimento da apócope das consoantes <-r> e <-s> em um texto retirado de uma rede social, o IP demonstrou bom conhecimento da modalidade escrita da língua ao reescrever acertadamente o texto e modificando as palavras que se encontram com erros ortográficos. Isso fez com que ele pudesse perceber facilmente o que fez e demonstrar, na questão quatro, que as diferenças se encontravam em algumas palavras que “*acrescentei as letras no final*”. Essa resposta é condizente com a afirmação de que o IP possui conhecimento em relação à diferença entre as modalidades falada e escrita da Língua Portuguesa. Na questão cinco, que consiste em reescrever um texto retirado de uma rede social, o IP chegou a um resultado de 80% de identificação das palavras com apócope das consoantes estudadas. Isso quer dizer que das 5 palavras no texto, ele identificou 4. Esse dado é confirmado pelo resultado da questão seis, em que o IP deve realizar a identificação de todas as cinco palavras da forma como estão escritas no texto e, ao lado, reescrevê-las acrescentando as consoantes <-m>, <-r> e <-s> ausentes. Mas,

como na descrição da resposta à atividade anterior, o IP não realizou a totalidade da atividade, pois não conseguiu identificar que a palavra *cara*Ø, no texto, estava sem a consoante <-s>, devido à flexão de plural determinada pelo artigo *os*. Mesmo com a pequena inadequação de identificação e reescritura de uma única palavra na questão seis, o IP, ao analisar a questão sete após a leitura do texto “*Adriana está fazendo sete anos*”, conseguiu, prontamente, identificar as palavras que não possuíam as consoantes <m>, <r> e <s> em coda silábica final. Ao analisar sua resposta, percebemos que a falha na questão seis pode ter sido ocasionada apenas por interferência da regra morfossintática de não redundância do plural no ato da leitura, uma vez que conseguiu plenamente identificar todas as 18 palavras que adaptamos ao retirar as consoantes <m>, <r> e <s> em coda final. Portanto, acreditamos que o IP tenha alcançado os objetivos propostos por nossas atividades, mesmo que não tendo atingido as expectativas na identificação de um elemento em uma das questões, o resultado final é deveras bom.

O Indivíduo Participante nomeado por nós como 43F23EM se prontificou instantaneamente a participar de nossa pesquisa, depois de saber que é voltada para o ensino e vinculada a uma Universidade. Os resultados mostrados pela análise das atividades feitas pelo IP demonstraram grande habilidade em discernir sobre as atividades propostas e se saiu excelentemente bem na resolução de todas as atividades, reconhecendo, inclusive, que se trata de questões que relacionam a modalidade falada e escrita da língua. Na questão um, o IP formulou duas orações conforme a expectativa inicial, isto é, formulou a oração 1 e a oração dois, após a leitura da imagem, mostrando a diferença morfológica dos termos nominais e verbal: “*A pessoa canta uma música*” e “*As pessoas cantam*”. O claro entendimento da questão 1 pelo IP é ainda comprovado pelo intermédio da sua resposta à questão dois, na qual evidencia que o núcleo verbal está, na oração 1, no singular (*canta*), e, na oração 2, no plural (*cantam*). Na questão três, ao reescrever o texto retirado de uma rede social, o IP reconheceu prontamente as diferenças existentes entre a modalidade utilizada pelo autor e a modalidade escrita padrão da Língua Portuguesa. Ao processar a escrita do texto, o IP achou graça na facilidade da questão proposta ao fazer as modificações pedidas. Na questão quatro, o IP explicou o que havia feito na questão três, procedendo da seguinte forma: “*Inclusão do ‘S’ e do ‘R’ em: alzaimer, pessoas, dar e ter.*”. Podemos ver que o IP possui bom nível de conhecimento ao dar essa explicação e, similarmente à questão dois, reconheceu a modificação ocorrida no acréscimo das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final de palavra, sejam morfológicas ou não morfológicas. Na questão cinco, que tem a mesma conjuntura da questão três, a reescritura de um texto retirado de uma rede social, o IP reescreveu o texto de forma perfeita, percebendo com bastante destreza as

palavras com a apócope das consoantes <-m>, <-r> e <-s>. Novamente, podemos comprovar que o IP possui um bom desenvolvimento linguístico devido ao fato de, na questão seis, ter feito habilmente o quadro com a lista das cinco palavras que possuem apagamento das consoantes estudadas em coda final, e, em seguida, procedeu com desenvoltura nas correções pedidas. Como já mencionado na análise da questão sete dos IPs anteriores, esta questão se centra na identificação de 18 palavras com apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final, no texto “*Adriana está fazendo sete anos*”, adaptado por nós. O IP 43F23EM procedeu de forma exímia na listagem e correção de todas as palavras, as alocando perfeitamente nas colunas das respectivas consoantes, 6 palavras com a consoante <m> em coda final, 6 palavras com a consoante <r> em coda final e 6 palavras com <s> em coda final. Podemos perceber, após a análise de todas as atividades propostas, que o IP teve um ótimo desempenho ao observar e agir corrigindo e interagindo com o que deveria fazer. Também evidenciamos que o IP, nas questões dois e quatro, mostrou bom raciocínio e conhecimento ao analisar o que tinha feito nas questões anteriores, demonstrando, assim, bom conhecimento metacognitivo.

O próximo Indivíduo Participante, identificado pelo código 44F36EM, assim como os IPs anteriores, se mostrou bastante solícito em participar de nossa pesquisa, mesmo que demonstrando um pouco de insegurança por não saber se conseguiria cumprir corretamente todas as atividades propostas. Apesar de sua insegurança, o IP 44F36EM conseguiu cumprir todas as atividades propostas de forma bastante satisfatória, pois demonstrou elevado conhecimento e discernimento na identificação e resolução das problemáticas propostas, como mostraremos a seguir. Na questão um, o IP produziu muito bem as respostas referentes à leitura de ambas as imagens. Conseguiu elaborar duas orações que mostram a diferença das palavras com a inserção das consoantes <-m> e <-s> em coda final de palavra. Na primeira oração, o IP produziu a seguinte resposta: “*A pessoa conta uma musica*”; e na segunda oração, produziu: “*As pessoas contam uma musica*”. O fato de o IP saber a distinção entre as duas orações produzidas nesta questão ficou ainda mais evidenciado pela resposta fornecida na questão dois, em que responde da seguinte maneira: “*1ª oração está no singular. 2ª oração está no plural.*”. Na questão três, o IP teve que corrigir um excerto, em que há palavras com apócope das consoantes <r> e <s>, retirado de uma rede social. Ele empreendeu uma boa leitura, identificação e resposta à atividade, reconhecendo e reescrevendo o texto de forma a introduzir as consoantes em coda final que faltavam nas palavras. Na questão quatro, o IP analisou o que tinha feito na questão anterior, e respondeu que fez os acréscimos das consoantes <r> e <s> nas palavras do texto, cumprindo, então, a tarefa pedida. A questão cinco, similar à questão três,

em que o IP deve proceder na reescritura e correção de algumas palavras em que faltam as consoantes estudadas em coda final, foi perfeitamente respondida pelo IP. Dessa forma, podemos perceber que o IP possui o conhecimento necessário para a resolução desse tipo de atividade, pois frisou que o texto retirado de uma rede social se aproxima da modalidade falada da língua, quando deveria estar escrito na modalidade padrão do Português do Brasil. Na questão seis, o IP cumpriu de forma distinta na listagem das palavras contidas no texto que tinham apócope das consoantes <m>, <r> e <s> e, em seguida, as reescreveu fazendo as correções necessárias, evidenciando, novamente, bom conhecimento do que tinha feito na questão anterior. Na questão sete, cuja tarefa é a leitura, do texto “*Adriana está fazendo sete anos*”, adaptado por nós, identificação e correção das palavras contendo apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda final, o IP conseguiu perfeitamente identificar e listar todas as 18 palavras no texto, fazendo em seguida a correção e alocação das palavras nas colunas referentes a cada consoante em coda final. Portanto, podemos dizer que o IP conseguiu fazer todas as atividades propostas, e interpretamos, com base nos resultados obtidos por ele, que possui um bom nível de conhecimento da diferença entre as modalidades falada e escrita da Língua Portuguesa.

Após a análise qualitativa e dos resultados obtidos pelos Indivíduos Participantes da Pesquisa 39F15EF, 40F28EF, 41M29EF, 42M59EM, 43F23EM e 44F36EM, podemos dizer que houve sucesso na proposta de intervenção. Lembrando que, a proposta de intervenção foi elaborada para explicitar o problema diagnosticado pelas atividades não monitoradas e monitoradas para os educandos. O seu sucesso está em os IPs terem conseguido entender seus objetivos e realizado as atividades conforme as expectativas. Podemos notar, também, que mesmo que alguns IPs tenham cometido algumas falhas na visualização dos problemas demonstrados nos enunciados das atividades, todos os Indivíduos Participantes da pesquisa, no momento da intervenção à problemática estudada, conseguiram cumprir as atividades e reconhecer que há diferenças nas modalidades falada e escrita da Língua Portuguesa no Brasil. Apesar dos IPs 42M59EM – que não conseguiu plenamente cumprir o que foi pedido nas questões cinco e seis, deixando de analisar e descrever uma das palavras com apócope da consoante <-s> em *cara* / *caras* – e o 40F28EF – que deixou de reconhecer na questão cinco a falta de flexão de verbo deixar (*deixou* / *deixaram*) e também não fez, na questão seis, a descrição e correção das cinco palavras contendo o apagamento das consoantes <-m> e <-s>

em coda final (*cara*∅*caras* e *deixou*∅*deixaram*) – percebemos que, mesmo com esses pequenos erros de execução, todos os IPs se saíram muito bem em nossa atividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo a investigação do apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> morfológicas e não morfológicas em coda final de palavras. Fizemos nossa pesquisa em uma Escola Estadual no bairro de Piabetá, na cidade de Magé, município da região metropolitana do Rio de Janeiro. Nossa escola funciona por meio de parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC – RJ) e da Fundação Cecierj – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Diversos trabalhos anteriores nos guiaram na fundamentação de nossas referências para que pudéssemos melhor explorar a nossa temática. Fizemos uso do conhecimento compartilhado por diversos autores, como Bortoni-Ricardo, 2006; Callou, Moraes e Leite (2018); Ribeiro e Hora (2004); Scherre e Naro (1998), que nos nortearam quanto às tendências da modalidade oral do Português do Brasil. Dessa forma, fizemos nossa obtenção de dados por intermédio de 39 Indivíduos Participantes divididos entre o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Além desses IPs, aplicamos nossa proposta de intervenção a outros seis IPs, divididos igualmente nos ciclos do Ensino Básico. Nossas dificuldades se verificaram na impossibilidade de podermos fazer as intervenções dos fenômenos estudados nos mesmos IPs iniciais, pois a modalidade de ensino a distância proposta pela Rede CEJA não nos permitiu termos contato novamente com esses IPs.

Sabemos que a Língua Portuguesa, como qualquer língua natural, possui a modalidade escrita padrão e a modalidade oral. Nosso trabalho se fundamentou na investigação da possibilidade da interferência da modalidade oral na escrita. Essa possibilidade foi mostrada pelo próprio sistema de ensino a distância oferecido pela rede CEJA, já que os alunos, principalmente os de idade mais avançada, poderiam, em sua modalidade escrita, sofrer maior influência da modalidade oral da língua nas suas produções escritas, como mencionamos na nossa hipótese inicial.

As amostras de dados foram coletadas de duas formas: as amostras não espontâneas foram obtidas através de um ditado de vinte sentenças, feito de forma individualizada, já que a modalidade de ensino a distância proposta pelo CEJA não permite a formação de turmas de alunos; as amostras espontâneas correspondem à confecção de redações cujos temas foram elaborados por nós com base no Currículo Mínimo proposto pela SEEDUC-RJ. Para os Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II foram propostos quatro temas

de redação, cujas produções deveriam estar compreendidas entre 10 e 20 linhas. Para os Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Médio foram propostos três temas, também sob a influência do Currículo Mínimo da SEEDUC-RJ, que deveriam ser desenvolvidos em uma redação com no mínimo 15 e máximo de 25 linhas.

Nossa pesquisa foi realizada entre os anos de 2019 e 2020 e contou com 38 Indivíduos Participantes da pesquisa. Os IPs foram divididos em dois grupos: 19 IPs referentes ao Ensino Fundamental II e 19 IPs referentes ao Ensino Médio. Os nossos Indivíduos Participantes possuem variadas faixas etárias, mas por ser uma modalidade de ensino supletivo, feita a distância, a idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental, segundo a legislação, é de 15 anos de idade. Já a idade mínima para ingresso no Ensino Médio, legalmente, é de 18 anos de idade. Portanto, nossos Indivíduos Participantes da pesquisa possuem idades mínimas para fazerem parte da nossa investigação. Portanto, nossos IPs estão compreendidos entre 15 anos e 55 anos de idade, evidenciando a heterogeneidade etária dos discentes frequentadores da Rede CEJA, mais propriamente o CEJA Petrópolis – polo Piabetá.

Devido à modalidade de ensino proposto e oferecido pela Rede CEJA do Rio de Janeiro, o corpo discente que frequenta as unidades possui variadas faixas etárias, como mencionamos. Na nossa unidade, CEJA Petrópolis – polo Piabetá, não é diferente e nossa pesquisa foi feita com os Indivíduos Participantes de diferentes idades. Devido a isso, temos como média de idade de 28 anos para os IPs do Ensino Fundamental II e uma média de 29,5 anos para os IPs do Ensino Médio.

Além disso, vimos, através de uma pesquisa etnográfica, que há outras particularidades referentes ao corpo discente frequentador do CEJA Petrópolis – polo Piabetá. Nossos IPs participaram, voluntariamente, de uma entrevista feita com a ajuda de uma ferramenta digital, Google, na qual obtivemos melhor compreensão do público ao qual nossa pesquisa, sobre o apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> morfológicas e não morfológicas em coda final de palavra, se fundamenta.

Nossa entrevista se baseou em algumas perguntas simples, e de grande relevância para entendermos melhor os nossos educandos, não apenas no arcabouço do nosso trabalho, mas para compreendermos que, como país continental, o Brasil ainda possui uma grande disparidade de acesso a alguns bens de consumo, como livros, cinema, teatro e, até mesmo, a tão popular internet. Como mencionado acima, pela preocupação dos nossos educandos, nossa entrevista também se preocupou em saber quantos anos nossos Indivíduos Participantes estavam ausentes do ambiente escolar. Vimos que a grande maioria está há pouco tempo fora da escola, porém

soubemos que há pessoas com um longo período de tempo fora do ambiente escolar. Nossa entrevista, portanto, foi fundamental para que pudéssemos desenvolver nossa pesquisa, e foi de grande relevância para que pudéssemos dar um tratamento humanizado aos nossos IPs.

Nossa pesquisa se desenvolveu na obtenção dos dados dos Indivíduos Participantes sob as seguintes variáveis: Estatuto linguístico da consoante alvo – se havia maior índice de apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> com estatuto morfológico ou não morfológico em coda final de palavras; Estatuto linguístico da palavra em que ocorrem as consoantes <m>, <r> e <s> em coda silábica final – se havia maior apagamento das consoantes estudadas em palavras lexicais ou gramaticais; Estatuto prosódico da palavra – se as consoantes <m>, <r> e <s> em coda silábica final tenderiam ao apagamento em palavras monossilábicas ou com mais de uma sílaba; Natureza da produção escrita – se havia maior ocorrência de apagamento das consoantes estudadas nas produções espontânea (redações) ou não espontânea (ditado) dos IPs; Escolaridade – se o ciclo do ensino básico (Fundamental II e Médio) influenciaria no índice de apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda silábica final; Sexo – embasados por LABOV (1990), essa variável extralinguística nos mostraria se o apagamento das consoantes estudadas teria maior incidência em homens ou mulheres; Idade – variável que nos possibilitaria identificar qual a faixa etária em que há maior índice de apagamentos das consoantes investigadas.

Implementamos nossa proposta de intervenção em seis Indivíduos Participantes, três referentes ao Ensino Fundamental II e três referentes ao Ensino Médio. A análise qualitativa dos dados fornecidos pelos nossos IPs nos mostrara que, mesmo que tenha havido pequenos erros nas respostas das atividades aplicadas, houve um bom prognóstico. Isso nos permite continuar com nossa pesquisa com os discentes do CEJA Petrópolis – polo Piabetá, pois nosso trabalho se fundamentou na pesquisa-ação (TRIPP, 2005), tornando possível a evolução do educando a partir da investigação do problema, os planos para a solução, a implementação da solução, seu monitoramento e a avaliação dos resultados alcançados dos problemas encontrados. Assim nossa pesquisa sobre o apagamento das consoantes <m>, <r> e <s> em coda silábica final é uma pesquisa contínua no ambiente escolar que oferece ensino a distância.

Em vista disso, nossa pesquisa é importante para todos os professores e futuros professores de Língua Portuguesa, principalmente os que lecionam ou lecionaram em modalidade de ensino a distância. Este trabalho se faz ainda de maior relevância pelo fato de não haver uma gama de trabalhos de pesquisa que envolvam alunos na modalidade oferecida pela Rede CEJA do Estado do Rio de Janeiro.

Dessa forma, profissionais do ensino de língua materna podem melhor compreender como se dá o trabalho de investigação, implementação de soluções e obtenção de resultados para que possam tornar o educando um ser consciente de sua condição em sociedade, e tornar o processo de aprendizagem algo que favoreça o que o educando já traz consigo. Além disso, devido às carências enfrentadas por grande parte do corpo discente frequentador do CEJA, nossa pesquisa busca a possibilidade de fazer com que o ensino de Língua Portuguesa se torne mais humanizado, mostrando que o aluno não chega ao ambiente escolar, principalmente quando fora da idade convencional para as séries/anos escolares, sem nenhum conhecimento, pois ele sabe a diferença entre fala e escrita. Então, mostramos, com nossa intervenção, que o aluno é capaz de discernir sobre os erros cometidos na modalidade escrita padrão da língua, o que ele precisa é de conhecimento e meios que lhe mostrem como aplicá-los.

## REFERÊNCIAS

- AULETE, C. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Caudas Aulete; [organizador Paulo Geiger]. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BIELSCHOWSKY, C. [et al]. **Fundação CECIERJ: hoje e amanhã**. Rio de Janeiro: Carlos Bielschowsky, 2018. Disponível em: <<https://canalcederj.cecierj.edu.br/recurso/17142>>. Acesso em: 19 fev. 2019, 12:30.
- BISOL, L.; BRESCANCINI, C. **Fonologia e Variação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: EDUFSC, 2006.
- CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real. In: **Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, Vol. 14. São Paulo: 1998.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Currículo mínimo de Língua Portuguesa e Literatura**. Disponível em: <[http://www.rj.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=405cae97-0aaa-4d56-83a1-b39a8a95171c&groupId=91317](http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=405cae97-0aaa-4d56-83a1-b39a8a95171c&groupId=91317)>. Acesso em: 04 jul. 2018, 19:05.
- D'ARC, J. **Difusão lexical na vibrante final**. LETRAS/UFRJ. Dissertação de Mestrado, 1992.
- ENSINO A DISTANCIA (EAD)**. Como surgiu a EAD. Disponível em: <<https://www.ead.com.br/ead/como-surgiu-ensino-a-distancia.html>>. Acesso em: 23 fev. 2019, 11:05.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GRYNER, H; MACEDO, A. V. T. de. A pronúncia do –s pós-vocálico na região Cordeiro – RJ. In: MOLLICA, Maria Cecília; MARTELOTTA, Mário Eduardo (orgs.). **Análises linguísticas: a contribuição de Alzira Macedo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- GUY, G.R. Form and function in linguistic variation. In: Guy, Feagin, Schiffirin, and Baugh, eds. **Towards a Social Science of Language - Papers in Honor of William Labov Volume 1:**

Variation and Change in Language and Society. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996.

HOUAISS, A. (1970). Sobre alguns aspectos da recuperação fonética. **Anais do Primeiro Congresso de Filologia Românica**: 25-38. Rio de Janeiro, MEC.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)**. Cidades e Estado do Brasil. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mage/panorama>>. Acesso em: 20 fev. 2019, 11:40.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**. Censo escola 2017 – notas e estatísticas. Brasília – DF, 2019. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 fev. 2019, 12:17.

**INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO**. Disponível em: <<https://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>> Acesso em: 25 fev. 2020, 19:58.

**LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> Acesso em: 23 fev. 2019, 10:30.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Editora Parábola: 2008.

\_\_\_\_\_. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

\_\_\_\_\_. **The intersection of sex and social class in the course of linguist change**. Language variation and change, n.2, 1990, p.205-254.

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In: MATTOS, CLG, and CASTRO, PA., orgs Etnografia e Educação: conceitos e usos [on line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Pp. 49-83. Available from SciELO Books.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. 2. Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. 2 ed. ampl. São Paulo: E.P.U., 2017.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª Edição, 2017.

REIS, M. A. B. dos. **A persistência dos fenômenos de hiper e hipossegmentação na produção escrita dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. PROFLETRAS, Rio de Janeiro, 2018. RIBEIRO, S.R.; HORA, D. de. Apagamento

da sibilante /s/ em posição de coda final em lexemas: uma análise variacionista do falar pessoense. Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos – GELNE. João Pessoa, 2014.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. **Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em português**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 45-71, jan. 1998. ISSN 1984-8412. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6914>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SILVEIRA, D.T. & CÓRDOVA, E. G. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: Masagão Ribeiro, Vera (org). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

STURZENEGGER, K. F. D. **Do pensamento de Paulo Freire: para uma ação mais humanizada do professor na educação a distância**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 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.

## APÊNDICE

Sentenças utilizadas na produção de dados não espontânea (ditado), comum aos Indivíduos Participantes da pesquisa do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

- 1- Os rapazes recém chegados na escola fariam uma palestra sobre o mar.
- 2- O refém foi ferido pelo homem durante o assalto.
- 3- O amor acaba com a dor ruim dos corações.
- 4- Carmem foi comprar um retrós de linha no armarinho.
- 5- Ninguém sofre um revés financeiro se investir em dólar
- 6- O homem ouviu um clamor de socorro pelo viés da porta.
- 7- Faltou gás por um mês no distribuidor.
- 8- Aquele bar faz jus a sua boa fama.
- 9- Aquele jovem comprou um bom par de tênis por cem reais.
- 10- O colar de pérolas ficou bem em nós duas.
- 11- O clamor de pais chegou enfim até mim.
- 12- Assim que o aluno terminar de apontar o lápis, os professores irão começar seu teste.
- 13- Qualquer criança sabe como brincar em grupo, mas algumas não aceitam as regras.
- 14- Quer queira, quer não queira, traga açúcar para casa.
- 15- Atrás do pires havia um desenho de um ator.
- 16- Enfim o saber vai ajudar a salvar o mundo.
- 17- Os monges suportam provações que os fazem melhores e sábios.

18- Os sinais sonoros não existem mais em diversos pontos da cidade.

19- Chuvas fortes podem causar desastres sérios.

20- Minhas irmãs querem mais espaço para sair à noite.

A imagem abaixo corresponde a produção espontânea a ser feita pelos Indivíduos Participantes da pesquisa ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental II.

	NOME: _____
	COLÉGIO: CEJA – PETRÓPOLIS. POLO PIABETÁ          6º ANO FUNDAMENTAL
	DATA: _____ IDADE: _____ SEXO: Masc. ( <input type="checkbox"/> ) Fem. ( <input type="checkbox"/> )

Produza um texto com as características de uma narrativa dando prosseguimento ao início indicado a baixo.

O texto deve ter entre 10 e 20 linhas.

Quando eu era criança, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas.

A imagem a seguir é referente à produção espontânea a ser feita pelos Indivíduos Participantes da pesquisa ao cursar o 7º ano do Ensino Fundamental II.

 UFRJ	NOME: _____ COLÉGIO: CEJA – PETRÓPOLIS. POLO PIABETÁ      7º ANO FUNDAMENTAL DATA: _____ IDADE: _____ SEXO: Masc. ( <input type="checkbox"/> ) Fem. ( <input type="checkbox"/> )
---	--

Produza um texto narrando um fato feliz que aconteceu em sua vida, pode ser atual ou que tenha acontecido no passado.

O texto deve ter entre 10 e 20 linhas.

A imagem a seguir é referente à produção espontânea a ser feita pelos Indivíduos Participantes da pesquisa ao cursar o 8º ano do Ensino Fundamental II.

	NOME: _____
UFRJ	COLÉGIO: CEJA – PETRÓPOLIS. POLO PIABETÁ      8º ANO FUNDAMENTAL
	DATA: _____ IDADE: _____ SEXO: Masc. ( <input type="checkbox"/> ) Fem. ( <input type="checkbox"/> )

Produza um texto em que seja visível sua opinião a respeito da saúde pública no Brasil.  
Comprove sua opinião apresentando um caso real que você tenha presenciado.

O texto deve ter entre 10 e 20 linhas.

A imagem seguinte corresponde à produção espontânea a ser feita pelos Indivíduos Participantes da pesquisa ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental II.

 UFRJ	NOME: _____ COLÉGIO: CEJA – PETRÓPOLIS. POLO PIABETÁ      9º ANO FUNDAMENTAL DATA: _____ IDADE: _____ SEXO: Masc. ( <input type="checkbox"/> ) Fem. ( <input type="checkbox"/> )
---	--

Produza uma carta ao seu patrão, apresentando uma proposta de promoção e aumento de salário que você acha que merece devido ao seu bom trabalho e de sua experiência adquirida desempenhando sua função.

O texto deve ter entre 10 e 20 linhas.

A imagem abaixo corresponde à produção espontânea a ser feita pelos Indivíduos Participantes da pesquisa ao cursar o 1º ano do Ensino Médio.

 UFRJ	NOME: _____ COLÉGIO: CEJA – PETRÓPOLIS. POLO PIABETÁ      1º ANO ENS. MÉDIO DATA: _____ IDADE: _____ SEXO: Masc. ( <input type="checkbox"/> ) Fem. ( <input type="checkbox"/> )
---	---

Produza um texto relatando uma viagem que tenha feito (se preferir, pode inventar um relato de uma viagem que queira fazer).

O texto deve ter entre 15 e 25 linhas.

A imagem em sequencia corresponde à produção espontânea a ser feita pelos Indivíduos Participantes da pesquisa ao cursar o 2º ano do Ensino Médio.

	NOME: _____
	COLÉGIO: CEJA – PETRÓPOLIS. POLO PIABETÁ      2º ANO ENS. MÉDIO
	DATA: _____ IDADE: _____ SEXO: Masc. ( <input type="checkbox"/> ) Fem. ( <input type="checkbox"/> )

Produza um texto dissertativo que exponha os **problemas de desigualdade na sociedade brasileira.**

O texto deve ter entre 15 e 25 linhas.

A imagem a seguir é correspondente à produção espontânea a ser feita pelos Indivíduos Participantes da pesquisa ao cursar o 2º ano do Ensino Médio.

 UFRJ	NOME: _____ COLÉGIO: CEJA – PETRÓPOLIS. POLO PIABETÁ      3º ANO ENS. MÉDIO DATA: _____ IDADE: _____ SEXO: Masc. ( <input type="checkbox"/> ) Fem. ( <input type="checkbox"/> )
---	---

Produza um texto dissertativo que **mostre a importância do negro na formação do Brasil, mostrando aspectos do passado e do presente.**

O texto deve ter entre 15 e 25 linhas.

A seguir, temos as páginas referentes a nossa proposta de intervenção que foi aplicada aos nossos seis Indivíduos Participantes da pesquisa.

 UFRJ	NOME: _____
	COLÉGIO: CEJA – PETRÓPOLIS. POLO PIABETÁ    ENS: MÉDIO ( <input type="checkbox"/> )    FUND ( <input type="checkbox"/> )
	DATA: _____    IDADE: _____    SEXO: Masc. ( <input type="checkbox"/> )    Fem. ( <input type="checkbox"/> )



1- Escreva uma pequena sentença que descreva a ação que a imagem que representa o grupo I e o grupo II realizam.

Oração 1: \_\_\_\_\_

Oração 2: \_\_\_\_\_

2- Quais diferenças você observa na forma do verbo que descreve a ação no grupo 1 e no grupo 2. Qual a razão dessa alteração?

---



---



---

3- O texto abaixo, retirado de uma famosa rede social, possui alguns erros gramaticais condenáveis pela norma culta do Português brasileiro. Leia o texto e depois faça as alterações necessárias para que fique de acordo com a norma.

***“As vezes acho que tenho alzaim, pq as pessoa vem me da opiniao, mas eu não lembro de te pedido.”***

---



---

4- Segundo a sua resposta no exercício anterior, no qual você corrigiu o texto retirado da internet. Diga abaixo quais as alterações que foram feitas por você.

---



---



---



---

5- O próximo texto, também retirado de uma rede social, mostra que o autor escreveu deixando de lado algumas regras gramaticais, como a concordância, e o não conhecimento dos verbos no infinitivo. Após a leitura do texto, reescreva-o fazendo as modificações necessárias para que esteja de acordo com as normas gramaticais.

***“e ontem eu tentando subi pela escadinha no palco do show do akon. E num podia subi ne, aí eu soltei pro segurança um: - o Pedro me autorizou. Os cara deixo eu passa, nem sei quem eh Pedro.”***

---



---



---



---

6- Segundo as correções que você fez no texto do exercício anterior, repare que algumas palavras deveriam terminar com as letras “m”, “r” e “s” não as possuíam no texto original. Faça uma lista das palavras como estavam no texto e como ficaram após a sua correção.


### **Adriana está fazendo sete anos**

Seus colega resolvero faze uma festa surpresa. A professora Patrícia e os colegas prepararo tudo para a hora do recreio.

Adriana ganhou vários presente dos colegas, da professora e do senho zelado.

Pedro lhe deu u livro ilustrado; Bruna, um brinquedo; Breno, um porta-retrato; Cristina, um pa de brincos de estrelinhas; a professora, uma boneca com cheiro de frutas e o zelador, um home de lata. Adriana ficou muito alegre co a “festa surpresa” e, depoi de sopra as sete velinha, agradeceu a todos com abraços e beijos gostoso, e perguntou se todos queria mai bolo, para que pudesse corta a quantidade certa.

(<https://escolaeducacao.com.br/textos-pequenos-para-leitura-e-interpretacao/> - texto adaptado)

7- No texto “Adriana está fazendo sete anos”, podemos ver que há vários erros de ortografia e gramaticais. Na tabela abaixo, escreva as palavras que estão erradas no texto, com base em sua terminação, fazendo a correção adequada.

Palavras com final “M”	Palavras com final “R”	Palavras com final “S”
