

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

DISSERTAÇÃO

**UM ESTUDO SOBRE A (NÃO)-REPRESENTAÇÃO DOS RÓTICOS EM CODA
EXTERNA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANDERSON LUIZ DA CONCEIÇÃO

SEROPÉDICA
2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL (PROFLETRAS)**

**UM ESTUDO SOBRE A (NÃO)-REPRESENTAÇÃO DOS RÓTICOS EM
CODA EXTERNA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM TEXTOS DE
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANDERSON LUIZ DA CONCEIÇÃO

Sob a orientação da Professora

Daniela Samira da Cruz Barros

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

SEROPÉDICA
2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Conceição, Anderson Luiz da, 1975-

C744e UM ESTUDO SOBRE A (NÃO)-REPRESENTAÇÃO DOS RÓTICOS EM CODA EXTERNA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Anderson Luiz da Conceição. - Rio de Janeiro, 2025.

124 f.: il.

Orientadora: Daniela Samira da Cruz Barros.

Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL (PROFLETRAS), 2025.

1. Róticos. 2. Coda silábica externa. 3. Apagamento. 4. Modalidade escrita. 5. Variação. I. Barros, Daniela Samira da Cruz, 1980-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL (PROFLETRAS) III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ANDERSON LUIZ DA CONCEIÇÃO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras,
no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e
Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 04/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA SAMIRA DA CRUZ BARROS**
Data: 24/09/2025 14:05:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Daniela Samira da Cruz Barros (UFRRJ)

Orientador

Documento assinado digitalmente
 **SILVIA FIGUEIREDO BRANDAO**
Data: 04/09/2025 20:52:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Silvia Figueiredo Brandão (UFRJ)

Avaliador externo

Documento assinado digitalmente
 **GERSON RODRIGUES DA SILVA**
Data: 10/09/2025 08:41:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gerson Rodrigues (UFRRJ)

Avaliador interno

SEROPÉDICA 2025

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

Meu sempre agradecimento a Deus e aos Orixás que certamente me guiaram e encorajaram a concluir mais essa etapa, porque foram eles, sem dúvida alguma, os principais impulsionadores para que eu não desistisse da longa e atribulada jornada.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, através do programa PROFLETRAS, aos professores por toda a troca de conhecimento e aprofundamento de pensamentos a respeito do ensino de Língua Portuguesa.

À Sandra Nazareth Martins, diretora geral do Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy, pela compreensão de minhas ausências e o sempre apoio com minhas tarefas, além das palavras de incentivo.

Aos colegas professores do Colégio Estadual Professor de Souza Herdy, pela paciência, troca de experiências, incentivo e compartilhamento de seus conhecimentos, sonhos e frustrações, que me ajudaram a acreditar que tudo ia dar certo.

A cada um dos corajosos alunos da turma 901 que aceitaram participar desse trabalho de pesquisa com muita seriedade e entrega.

A cada momento vivido com os colegas da melhor turma do PROFLETRAS, a turma 09, da qual tive a honra de participar e viver cada momento. Foram momentos únicos e serão inesquecíveis com esse grupo mais que especial.

À minha querida amiga, confidente, cúmplice, irmã, parceira e com outros mais lindos adjetivos, Andrezza Oliveira Freitas, que chegou até mim pelo PROFLETRAS, agradeço pelo ouvido e ombro amigo, pelas horas incansáveis ao telefone dividindo as angústias, medos e expectativas.

Aos meus professores de Língua Portuguesa, que certamente ficariam orgulhosos de ter um colega de trabalho que seguiu seus ensinamentos e seus passos, desde a infância, na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, na Vila Cruzeiro – Penha, com a professora Marli, na antiga 5ª série, com a marca nas aulas nos ensinando verbos de forma única; professora Leda Maria Casaca, na antiga 7ª série, com o incentivo em transformar uma crônica de Luis Fernando Veríssimo em uma peça teatral, com isso fazer com que eu furasse a bolha da inibição e ficasse conhecido como “o ator” na escola inteira, além do acompanhamento, amizade e sempre incentivo em continuar estudando; professora Elizete Aragão, a mais linda e charmosa da escola, ainda no primário, de quem tive a honra de me tornar amigo, além do fato de ter aceitado ser minha madrinha na formatura da graduação. Obrigado minhas eternas professoras.

Aos meus familiares que puderam me incentivar e entenderam cada momento de ausência e pela paciência das inúmeras reclamações da dificuldade de estar no mestrado, conciliando com a exaustiva vida profissional.

Ao meu companheiro de dia-a-dia, Cleyton Lima, que, mesmo com palavras muitas vezes frias, esteve ao meu lado em momentos que foram muito importantes ter alguém segurando a minha mão.

À CAPES, pela bolsa concedida, que possibilitou meu aperfeiçoamento com suporte essencial para concretização deste sonho.

A aprendizagem de uma língua é um processo contínuo que se amplia durante toda a vida. Como membro de uma sociedade não ágrafa, enquanto o indivíduo conhecer a língua apenas pelo uso oral que dela faz, pode-se dizer que não a exercita em toda a sua potencialidade. É preciso que seja apreendida no seu aspecto escrito, tendo como ponto de partida a língua oral.

Callou e Leite (2009, p.111-12)

Dedico este trabalho ao meu amor incondicional e eterno, minha avó Idalina, presença constante em minha vida, espiritualmente, quem certamente está orgulhosa de mais uma etapa vencida.

RESUMO

CONCEIÇÃO, Anderson Luiz da. **Um estudo sobre a (não)-representação dos róticos em coda externa no português brasileiro em textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental**. 2025. 124p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

A partir da constatação de que a proximidade entre a fala e a escrita é, muitas vezes, inevitável, e do entendimento de que ler e escrever são habilidades essenciais à formação cidadã — uma vez que sua ausência pode levar à exclusão social —, este estudo propõe investigar e analisar o fenômeno linguístico do (não) apagamento do R na escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola pública estadual localizada no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Tal pesquisa parte da observação da não realização do /R/ em final de sílaba, em palavras morfologicamente classificadas como verbos e não verbos, o que parece refletir o que pesquisas sobre a fala já indicam: o apagamento do R, sobretudo em coda silábica externa. Com base nisso, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, fundamentada nos pressupostos de Thiollent (2005), com o objetivo de verificar a ocorrência desse fenômeno na escrita dos alunos. A escolha dos alunos do 9º ano justificou-se pelo fato desse período representar um momento em que se esperava que o estudante já possuísse domínio de opções linguísticas necessárias a diferentes situações comunicativas. A pesquisa foi realizada segundo os princípios da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008), com apoio também de estudos recentes sobre a variação dos róticos no Brasil, com ênfase especial nas pesquisas sobre o R em coda silábica. Dessa forma, a investigação buscou demonstrar até que ponto esse fenômeno influencia a escrita dos alunos da referida escola, a partir dos estudos como o de Dutra e Pinto (2014) que demonstram a expansão do apagamento do R para o campo da escrita, gerando preocupação entre professores de língua portuguesa. Como contribuição, a partir desta pesquisa foram propostas atividades didáticas de intervenção, com vistas a auxiliar os estudantes na produção de textos com menos desvios ortográficos.

Palavras-chave: Róticos. Coda silábica externa. Apagamento. Modalidade escrita. Variação.

ABSTRACT

CONCEIÇÃO, Anderson Luiz da. **Um estudo sobre a (não)-representação dos róticos em coda externa no português brasileiro em textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental**. 2025. 124p Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network, area of concentration in Languages and Literacies). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

A study on the (non)representation of rhotics in external coda in Brazilian Portuguese in 9th-grade elementary school students' texts

Based on the observation that the proximity between speech and writing is often inevitable, and the understanding that reading and writing are essential skills for civic development—since their absence can lead to social exclusion—this study proposes to investigate and analyze the linguistic phenomenon of the (non)deletion of the R in the writing of 9th-grade elementary school students at a state public school, located in the municipality of Duque de Caxias, Rio de Janeiro. This research starts from the observation of the non-realization of the /R/ at the end of syllables in words morphologically classified as verbs and non-verbs, which seems to reflect what research on speech has already indicated: the deletion of the R in external syllabic coda. Considering this, an action research study was developed based on the assumptions of Thiollent (2005), with the objective of verifying the occurrence of this phenomenon in students' writing. It is worth clarifying that the choice of 9th-grade students was justified by the fact that this period represents the time when the students are expected to have already mastered certain linguistic adaptations necessary for different communicative situations. The research was conducted according to the principles of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008), also supported by recent studies on rhotic variation in Brazil, with a special emphasis on research on the R in syllabic coda. Thus, the investigation seeks to answer the extent to which this phenomenon influences the writing of the students at the aforementioned school, according to the studies of Dutra and Pinto (2014), which demonstrate the expansion of R deletion into the field of writing, generating concern among Portuguese language teachers. As a contribution based on this research, intervention teaching activities were proposed with the intention of helping students to produce texts with fewer spelling errors.

Keywords: Final rhotic consonants. Syllabic coda. Erasure processes. Variation. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Duque de Caxias.....	46
Figura 2 - Mapa do local da pesquisa.....	50
Figura 3 - Formulário de Identificação dos Alunos	52
Figura 4 - Ditado Ortográfico de Palavras	53
Figura 5 - Ditado Ortográfico de Frases.....	53
Figura 6 - Charada com Imagens	54
Figura 7 - Conte a História em Quadrinhos.....	56
Figura 8 - Escreva uma página de diário	57
Figura 9 - Informante 03 em resposta à atividade “História em Quadrinhos”	72
Figura 10 - Informante 17 – atividade “História em Quadrinhos”	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade "Ditado Ortográfico de Palavras"	61
Gráfico 2 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade "Ditado Ortográfico de Palavras"	62
Gráfico 3 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade "Ditado Ortográfico de Frases"	63
Gráfico 4 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade "Ditado Ortográfico de Frases"	64
Gráfico 5 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade "Charada com Imagens"	67
Gráfico 6 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade "Ditado Ortográfico de Frases"	68
Gráfico 7 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade "História em Quadrinhos"	71
Gráfico 8 - Distribuição das ocorrências de verbos e não-verbos na atividade "História em Quadrinhos"	72
Gráfico 9 - Ocorrências de apagamento de R, não apagamento de R e acréscimo do R na atividade "Escrita de uma página de diário"	74
Gráfico 10 - Distribuição das ocorrências de verbos e não-verbos na atividade "Escrevendo uma página de diário"	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Possibilidades de sílabas no PB	27
Quadro 2 - Etapas da coleta de dados	58
Quadro 3 - Registros do apagamento de R no Ditado Ortográfico de Palavras.....	60
Quadro 4 - Registros de apagamento do R em coda na atividade “Ditado Ortográfico de Frases”	64
Quadro 5 - Palavras esperadas como respostas às perguntas da atividade “Charada com Imagens”	65
Quadro 6 - Registros de apagamento do R em coda na atividade “Charada com Imagens” ..	67
Quadro 7 - Registros e apagamentos de R referentes à atividade “História em Quadrinhos”	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade “Ditado Ortográfico de Palavras”	61
Tabela 2 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade “Ditado Ortográfico de Palavras”	61
Tabela 3 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade “Ditado Ortográfico de Frases”	63
Tabela 4 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade “Ditado Ortográfico de Palavras”	63
Tabela 5 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade “Charada com Imagens”	66
Tabela 6 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade “Charada de Imagens”	68
Tabela 7 - Ocorrências de apagamento do R, não apagamento do R em coda e acréscimo do R na atividade “História em Quadrinhos”	71
Tabela 8 - Ocorrências de não apagamento do R em coda, apagamento do R em coda e acréscimo do R na atividade “Escrita de uma página de diário”	74

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Justificativa e relevância da pesquisa	18
1.2	Objetivos	19
1.3	Hipóteses	20
2	SOCIOLINGUÍSTICA, VARIAÇÃO E ENSINO	21
2.1	Contribuições da Sociolinguística Variacionista.....	21
2.2	Variação e preconceito linguístico	23
2.3	A relação fala-escrita e a noção de erro	26
3	ESTUDOS SOBRE OS RÓTICOS.....	31
3.1	Breve diacronia do R: do latim ao português.....	31
3.2	Descrição e estudos sobre o R no Brasil.....	34
4	A BNCC E O CURRÍCULO REFERENCIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL NO RIO DE JANEIRO	40
5	METODOLOGIA	45
5.1	Sócio-história de Duque de Caxias	45
5.2	A escola Professor José de Souza Herdy.....	49
5.3	Procedimentos metodológicos	51
5.4	Novos procedimentos metodológicos.....	55
6	ANÁLISE DE DADOS	59
7	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	77
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	APÊNDICE	113
	REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propôs investigar se um fenômeno linguístico recorrente na fala de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental seria constatado na escrita, especificamente em uma turma do 9º ano de uma escola pública situada no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Trata-se do apagamento do R em posição de coda¹ silábica externa — com maior ocorrência ao final de palavras, sobretudo em formas verbais no infinitivo (como em *correr* > *corrêØ*, *almoçar* > *almoçáØ*) e em substantivos e adjetivos — que, embora tipicamente vinculados à oralidade, tem-se refletido de modo expressivo nas práticas de escrita dos estudantes. Este trabalho objetiva lançar luz sobre esse processo fonético-fonológico e sobre suas implicações no ensino-aprendizagem da norma escrita do Português Brasileiro (PB), considerando os pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

A motivação para tal investigação parte da observação de que o referido apagamento, embora fonologicamente previsível em determinadas variedades do PB, tem adquirido status de traço marcante na produção escrita escolar, tornando-se um desafio, tanto para os alunos, quanto para os professores de língua portuguesa. Em função disso, torna-se necessário compreender até que ponto essa característica da fala vem influenciando a escrita dos estudantes e como essa relação pode afetar sua proficiência linguística em contextos formais.

O fenômeno do apagamento do R em posição de coda (parte final da sílaba), medial ou final da palavra, tem sido amplamente estudado em pesquisas de base sociolinguística, sobretudo por sua recorrência em distintas regiões do Brasil, onde assume comportamentos variados, conforme os contextos linguísticos e extralinguísticos. No domínio fonológico, esse apagamento é compreendido como uma das manifestações das alterações do segmento rótico (todos os sons do “r”), consoante posterior sujeita a variações quanto ao ponto e modo de articulação — alterações que culminam, em certos contextos, em sua completa supressão. Brandão (2022), em análise recente, revisita os registros históricos da posteriorização do R, datando seu início em meados do século XIX, com base nas observações de Gonçalves Viana (1883). Este, por sua vez, já apontava para diferentes formas de realização do R (quer como uma vibrante uvular, quer como uma fricativa) entre falantes portugueses e brasileiros, bem como de apagamentos parciais ou totais do fonema.

¹ Coda é posição final, pós-vocálica, em uma sílaba.

Assim, os dados coletados nesta pesquisa devem contribuir para o mapeamento desse fenômeno na escrita dos alunos da rede pública fluminense, contribuindo com o preenchimento de uma lacuna nos estudos linguísticos regionais, uma vez que há escassez de trabalhos voltados especificamente ao município de Duque de Caxias no que tange a essa temática. Com isso, busca-se não apenas analisar a natureza linguística do apagamento, mas também compreender sua incidência entre os alunos, suas possíveis causas e consequências para a aquisição da norma ortográfica padrão.

Nossa fundamentação teórico-metodológica teve como ponto de partida alguns estudos que já foram realizados a respeito do assunto, como Callou, Moraes e Leite (1998); Callou e Serra (2012); Oliveira (1997) e Brandão (2022), que fazem uma reanálise da supressão do fonema em final de sílaba; Santos (2010) e Messias (2019), que apresentam um estudo sobre a apócope (supressão de fonema em final de palavras) ou cancelamento do R em verbos; a partir dos estudos na área da Sociolinguística Variacionista tem-se observado uma forte tendência à eliminação do R em posição de coda silábica em diferentes regiões do Brasil.

Sendo assim, este trabalho apresenta, no capítulo 2, a teoria que norteia todo o estudo, a Sociolinguística Variacionista Laboviana, a partir da perspectiva da variação linguística e do combate ao preconceito linguístico, sobretudo observando os estudos de Bagno (2001). Além disso, o capítulo trata ainda da relação fala-escrita e da apresentação das possibilidades de sílabas no PB.

Seguiremos no capítulo 3, com alguns estudos desenvolvidos sobre o comportamento do /R/ no português que é marcado por grande variação e instabilidade, o que torna seu estudo relevante tanto sob a perspectiva histórica quanto sociolinguística, apresentando, em primeiro lugar, um panorama diacrônico do rótico, desde o latim até sua configuração atual no português, e, em seguida, discutindo pesquisas realizadas no Brasil que descrevem suas diferentes realizações, manutenção e apagamento. A articulação dessas duas abordagens permite compreender como a diversidade de usos do /R/ reflete, ao mesmo tempo, a evolução natural do sistema fonológico e a influência de fatores sociais, regionais e estilísticos na língua.

Em seguida o capítulo 4 faz uma contextualização desse estudo com a BNCC e o currículo referencial indicado pela rede estadual do Rio de Janeiro para o ensino fundamental, apresentando a relação do tema deste trabalho com os principais documentos norteadores da série em estudo, o 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de um panorama do livro didático utilizado pela turma.

O capítulo 5 traz uma análise sócio-histórica do município de Duque de Caxias, como forma de contribuir para o conhecimento do local da pesquisa, seguindo com uma breve história da escola onde foi realizada a pesquisa.

Na sequência, o capítulo 6 apresenta os procedimentos metodológicos e a análise dos dados.

E, por fim, o capítulo 7, apresenta uma proposta de sequência didática, com atividades que buscam trabalhar o fenômeno investigado, contribuindo para a prática docente.

As considerações finais constituem o capítulo 8, seguido das referências bibliográficas.

1.1 Justificativa e relevância da pesquisa

O Brasil, país de dimensões continentais, apresenta uma rica diversidade linguística, marcada por grande variação regional, social e estilística. Tais variações, longe de configurarem erros ou desvios, constituem a própria natureza da língua, que, enquanto fenômeno vivo, adapta-se aos diferentes contextos de uso. Entretanto, no ambiente escolar, em que se preconiza o ensino da norma culta da língua escrita, as manifestações linguísticas populares nem sempre são compreendidas como legítimas, o que pode gerar tensões no processo de ensino-aprendizagem. Dentre essas manifestações, destaca-se o apagamento do R em coda final, fenômeno que, embora comum na fala cotidiana de muitos brasileiros, é frequentemente não muito bem-visto quando transposto para a escrita.

A partir dos destaques feitos por Bisol (1996), tomemos o fonema /R/ no PB com uma diversidade de realizações fonéticas, podendo manifestar-se como [ɹ] (retroflexo), [r] (tepe), [r] (vibrante alveolar), [h] (glotal surda), [ɦ] (glotal sonora), [x] (velar surda), [ɣ] (velar sonora) ou ainda como zero fonético [Ø], a depender do contexto fonológico e da variedade regional considerada. Nesse sentido, é compreensível que alunos cuja variedade linguística de base favoreça a apócope desse fonema, especialmente em verbos no infinitivo, transfiram tal característica para a escrita, muitas vezes sem consciência de que isso constitui um desvio da norma-padrão ortográfica.

Diante desse cenário, a presente pesquisa se justifica por diversos motivos. Primeiramente, pela constatação, em contexto de sala de aula, da frequência com que tal fenômeno aparece nas produções escritas dos alunos, o que revela um impacto direto da oralidade sobre a escrita. Em segundo lugar, pela escassez de estudos específicos sobre esse tema na região de Duque de Caxias, o que reforça a necessidade de ampliar o conhecimento

sobre as variedades linguísticas locais e seus reflexos na educação básica. Por fim, pela urgência de propor práticas pedagógicas que considerem a variação linguística não como um obstáculo, mas como um ponto de partida para o desenvolvimento da consciência fonológica – capacidade de compreensão da noção de fonema – e ortográfica dos alunos.

O presente estudo, ao focar a turma 901 do Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy, busca estabelecer uma relação entre as manifestações orais dos alunos e suas representações escritas, contribuindo com subsídios que permitam a professores e gestores escolares compreenderem melhor os desafios enfrentados no ensino da língua portuguesa. O trabalho se alinha, ainda, ao debate contemporâneo sobre a educação linguística, que defende o reconhecimento da diversidade como elemento fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu lugar na sociedade.

1.2 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para a descrição da escrita do Português Brasileiro (PB), a partir da análise das variedades linguísticas populares manifestadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com foco específico na ocorrência do (não) apagamento do R em posição de coda final, em formas verbais no infinitivo, no futuro do subjuntivo e em outras classes gramaticais, como substantivos e adjetivos. Busca-se, assim, refletir sobre o ensino de ortografia no contexto escolar, articulando os estudos fonético-fonológicos com práticas pedagógicas que favoreçam o letramento linguístico dos estudantes.

Como objetivos específicos, pretende-se (i) observar os aspectos fonéticos da linguagem oral e sua possível influência na escrita dos alunos em situações comunicativas diversas; (ii) identificar e quantificar a ocorrência do apagamento do R em produções escritas dos alunos, com especial atenção a verbos no infinitivo, palavras derivadas e formas verbais flexionadas; (iii) promover a conscientização dos estudantes quanto à variação linguística e sua importância no uso adequado da norma padrão nos diferentes contextos comunicativos; (iv) desenvolver a consciência fonológico-ortográfica dos alunos, enfatizando a importância do conhecimento sobre os sons da língua para a escrita adequada; (v) propor intervenções didáticas e práticas pedagógicas que favoreçam o ensino reflexivo da ortografia, especialmente quanto ao uso do R em coda final; (vi) apresentar reflexões teóricas e atividades práticas para professores da rede pública, ampliando suas estratégias para trabalhar os possíveis desvios ortográficos recorrentes, como o apagamento do R.

1.3 Hipóteses

A investigação parte da hipótese principal de que o apagamento do R em coda final ou medial, observado na escrita dos alunos, reflete padrões da fala regional e resulta de diferentes fatores linguísticos e extralinguísticos. Dentre os fatores linguísticos, destacam-se o contexto fonológico subsequente, a classe morfológica das palavras (com maior incidência em verbos), a estrutura silábica (palavras polissilábicas tendem a apresentar maior taxa de apagamento) e a possibilidade de ressilabificação, como em *amar é...*, onde o R se articula como ataque silábico do vocábulo seguinte.

Entre os fatores extralinguísticos, apontam-se a origem geográfica dos alunos, suas práticas de letramento, o nível de exposição à leitura e escrita, bem como aspectos socioculturais ligados ao status das variedades linguísticas em uso.

Além da hipótese central, consideram-se as seguintes suposições complementares a serem consideradas:

1. A ausência de familiaridade com determinadas palavras pode levar os alunos a simplificações gráficas que reproduzem a oralidade;
2. Alunos oriundos de diferentes bairros e municípios da Baixada Fluminense podem apresentar comportamentos linguísticos distintos, revelando variação diatópica;
3. A falta de desenvolvimento da consciência fonológica, desde os primeiros anos escolares, compromete a apropriação da norma ortográfica na fase final do Ensino Fundamental;
4. O apagamento do R pode ser favorecido pela percepção, por parte dos alunos, de que sua ausência não compromete a inteligibilidade da palavra, especialmente nos verbos;
5. A hipercorreção — com a inserção indevida do R em palavras que não o apresentam — pode surgir como tentativa de adequação à norma, revelando consciência parcial da ortografia padrão.

A partir dessas hipóteses, esta pesquisa busca responder: (a) em que medida o apagamento do R em coda final ou medial, observado na escrita de alunos do 9º ano, reflete os padrões de fala da região de Duque de Caxias? (b) de que forma a escola pode atuar para conscientizar os alunos sobre a relação entre fala e escrita e promover uma escrita mais alinhada à norma-padrão, sem desvalorizar suas variedades linguísticas de origem?

2 SOCIOLINGUÍSTICA, VARIAÇÃO E ENSINO

O presente capítulo apresenta os fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa, estabelecendo as articulações entre sociolinguística, variação, preconceito linguístico e ensino, a partir do entendimento de que a língua é um sistema heterogêneo e dinâmico, cujas variações refletem tanto fatores internos quanto externos, o que exige do pesquisador e do professor um olhar para além da homogeneidade idealizada pela tradição normativa. Assim, ao revisitar os estudos de Labov, Bortoni-Ricardo e Bagno, entre outros, buscamos compreender como as variações se manifestam na fala e na escrita e quais implicações trazem para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse percurso, analisaremos ainda as noções de erro e preconceito linguístico, problematizando suas consequências no espaço escolar, para então relacioná-las ao fenômeno específico que motiva esta pesquisa: o apagamento do R em coda silábica e suas possíveis repercussões na escrita dos estudantes.

2.1 Contribuições da Sociolinguística Variacionista

Partindo da ideia de que os estudos linguísticos vêm tentando demonstrar a inter-relação entre a língua falada e a língua escrita, e de que a escrita seria algo independente da fala, e vista como mais estruturada e complexa, buscaremos fundamentação teórica para entendermos um pouco mais essas variações.

Para este trabalho, tomamos como ponto central a Teoria da Variação e Mudança Linguística, de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), primeira proposta mais concreta para tratar da questão da variação e mudança. Convém mencionar, entretanto, que outros estudiosos também já haviam focalizado questões de variação linguística anteriormente, como Meillet, por exemplo, ainda na década de 1920, que procurava explicar a mudança considerando o contexto social (Labov, 1972); também Martinet, que comprovava a tese de que o estruturalismo diacrônico abria caminho para a Sociolinguística, se referindo à dicotomia saussuriana entre análise sincrônica e diacrônica através de análises estruturais de mudanças ocorridas no passado, segundo Lucchesi (2004).

A possibilidade de estudar a mudança linguística em progresso fez Labov rever a ideia, até então predominante, de que a mudança linguística só poderia ser investigada após estar concluída. A partir disso, Labov passou a entrever a mudança em progresso na variação observada num dado momento, o que o autor definiu como o estudo da mudança em *tempo aparente*, através da análise de um recorte transversal na amostra. Era preciso também inserir

a variação no sistema linguístico para que ela fosse objeto de análise sistemática, rompendo com a visão estruturalista de que o sistema linguístico era homogêneo. A Sociolinguística Variacionista Laboviana tenta estabelecer uma correlação entre a estrutura linguística e a estrutura social e trata a língua como sistema heterogêneo.

Este tipo de pesquisa tem sido às vezes rotulado de “sociolinguística”, embora este seja um uso um tanto enganoso de um termo estranhamente redundante. A língua é uma forma de comportamento social (...) De que maneira, então, a “sociolinguística” pode ser considerada algo separado da “linguística”? (Labov, 2008 [1972], p. 215)

Para Labov (1972), não se pode conceber uma linguística que não seja social, ou seja, estudar qualquer língua ou dialeto implica, necessariamente, estudar sua história social, inclusive porque existe a possibilidade de inferir processos que operaram no passado a partir da observação de processos em andamento no presente.

Neste trabalho, adotamos, então, a perspectiva sociolinguística laboviana, reconhecendo que a variação é inerente ao sistema linguístico e que a ideia de heterogeneidade ordenada não conflita com a noção de sistema. A abordagem aceita a dissociação entre estrutura e homogeneidade, considerando que a variação não se manifesta apenas na comunidade, mas também na fala de um mesmo indivíduo, e que não é aleatória, sendo regulada por restrições linguísticas e sociais. Labov ampliou seu foco além da estrutura e do idioleto individual, passando a observar a língua em uso real pela sociedade, investigando a comunidade de fala como um todo.

Para a Sociolinguística, a comunicação linguística conjuga a variabilidade na unidade e a unidade na variabilidade. Embora tenha como foco o uso e o falante, a Sociolinguística não refuta o caráter estrutural da língua, mas, ao contrário, prevê que a complexa gama de usos em variação é intrínseca à língua e, por isso, prevista pelo sistema. Essa variação, aparentemente desordenada, apresenta sistematicidade e é a partir dessa ideia que desenvolvemos a pesquisa sobre o fenômeno do (não) apagamento do R em coda silábica.

Dessa forma, o ensino de ortografia e fonética, diante da multiplicidade de variedades do português brasileiro, torna-se cada vez mais um desafio para o professor de Língua Portuguesa, que precisa tomar cuidado principalmente para não ratificar a ideia de uma variedade superior à outra, por exemplo. É preciso trazer aos alunos a riqueza dessa diversidade linguística brasileira e discutir as diversas possibilidades existentes nos diversos contextos, sobretudo observando e aproveitando as diferenças que por ventura possam existir dentro da própria sala de aula ou dentro da escola.

2.2 Variação e preconceito linguístico

Segundo Travaglia (2013, p. 41), *cabe à escola ensinar a variedade culta da língua e o professor não pode se furtar, desde as primeiras séries, a fazer isto, mas pode fazê-lo sem inculcar preconceitos ou falsos conceitos sobre a questão*. Está aí um dos principais desafios dos professores que precisam conscientizar os alunos da variedade padrão da língua, sem tornar o erro um vilão e sem causar constrangimentos, levando em consideração os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) sobre uma pedagogia que seja sensível aos saberes dos educandos e à diversidade cultural:

[...] uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar de erros. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

A escola deve ensinar a língua culta, auxiliando o estudante a superar dúvidas sobre o sistema de escrita alfabética, respeitando a heterogeneidade linguística dos falantes que chegam à escola.

Para isso, levaremos em consideração os estudos de Bagno (2001) que trazem a concepção de uma moderação na correção ortográfica das redações dos alunos, pois a ortografia é aprendida com o tempo e, por seu caráter conservador, tende a se manter inalterada, se diferenciando, assim, da língua falada que é adquirida naturalmente. A fala independe da escrita e é passível de alterações, as variações linguísticas.

Miranda (2006) menciona o chamado “erro” como parte do processo pelo qual o escrevente passa quando tenta alcançar a norma culta. O estudante vai passar por esses “desvios” à norma padrão como parte do processo de aprendizagem, corroborando assim a visão freireana que defende a ideia de que o erro é provisório, assim como o chamado “erro construtivo” nas ideias de Piaget.

Nesse processo de aquisição da escrita, vão ocorrer alguns “vazamentos” desse conhecimento linguístico construído pela criança desde seus primeiros contatos com a língua, os quais podem ser observados em erros que envolvem tanto aspectos segmentais como prosódicos. A ideia de possíveis “vazamentos” parece ser apropriada uma vez que, durante a aquisição da escrita, se observa um processo extremamente complexo que, entre outras coisas, permite à criança a tomada de

consciência a respeito do conhecimento tácito e inconsciente relativo à gramática da sua língua, a competência no sentido chomskiano do termo. (Miranda, 2006, p. 02)

Dessa forma, os “erros” e “vazamentos” observados na escrita escolar não devem ser compreendidos apenas como falhas a serem corrigidas, mas como indicativos do processo de construção do conhecimento linguístico e da consciência que o aluno possui sobre a gramática de sua língua. Esse olhar sobre o aprendizado permite reconhecer que a escrita é um espaço privilegiado para observar as variantes e estratégias linguísticas que o estudante mobiliza, o que, por sua vez, encontra eco nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, 2018).

A BNCC enfatiza a importância de compreender a fala e a escrita de forma significativa, destacando a necessidade de respeito às variedades linguísticas e o desenvolvimento de atitudes que combatam preconceitos, alinhando-se, assim, à perspectiva de que a variação é um componente legítimo e pedagógico do processo de aprendizagem.

A variação é mencionada na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (BNCC; 2017, 2018) com relação à promoção da discussão em torno principalmente da variante padrão, partindo da escrita, a partir da compreensão significativa da fala, dos elementos pertinentes à fonética e fonologia. A BNCC segue sugerindo, em uma de suas dez competências gerais, para o desenvolvimento do aluno do Ensino Fundamental, a questão da variação linguística: “4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”.

Assim, partiremos do pressuposto de que saber ler e escrever é uma condição essencial para uma formação cidadã, somado à constatação dos baixos índices de notas obtidas nas avaliações como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

As alterações sonoras que acontecem na língua falada são conhecidas como processos fonológicos que podem ser classificados em quatro grupos: mudanças por assimilação; mudanças por acréscimo; mudanças por transposição; e mudanças por apagamento, processo que nos interessa neste trabalho e que é marcado pela supressão de segmentos vocálicos, segmentos consonantais ou segmentos silábicos nas palavras. Denomina-se aférese a supressão de fonema ou sílaba no início da palavra; o apagamento no interior da palavra é conhecido como síncope; e o processo fonológico que ocorre ao final da palavra é denominado apócope, principal objeto dessa investigação.

Importante trazer aqui a concepção de Mattos e Silva (2001) que apresenta a discussão entre norma padrão, norma culta e norma vernácula da língua. Para a autora, os alunos

ingressam na escola dominando uma variedade do Português adquirida no núcleo familiar, onde são aprendidas certas normas. Porém, ao chegar à sala de aula, o português padrão surge por imposição, exigindo que o aluno use a forma “correta” da língua, muitas vezes distante da sua realidade de fala, uma vez que a língua é considerada dinâmica e não pode ser vista como uma estrutura única para ser seguida por todos de forma igual. Assim como considera Faraco (2006):

sempre que se fala em formas corretas de língua não se está tratando de alguma qualidade intrínseca a tais formas que faria delas algo melhor que as demais. O que estabelece a correção são valores positivos que, por razões políticas e/ou culturais, são agregados a certas formas e não a outras. Assim, do ponto de vista estrutural [...] todas as formas e variedades linguísticas são equivalentes. [...] Isso significa dizer que todas as formas e variedades linguísticas têm uma organização estrutural (uma gramática), embora só algumas recebam a qualificação de corretas. (Faraco, 2006, p. 17).

A distinção entre a norma padrão e norma culta da língua torna-se importante nesta pesquisa, visto que há uma tradição gramatical que traz como proposta um português considerado correto, que deve ser usado na escrita e na fala, o que difere do que é vernáculo. Nesse sentido, a norma padrão não deve ser considerada uma variedade da língua, ficando no campo da abstração, por ter como objetivo chegar a uma uniformização. Já a norma culta deve ser entendida como uma variedade linguística de uso real dos falantes com grau de escolarização mais elevado, levando em consideração as situações de comunicação mais monitoradas. Dessa forma, entende-se ainda que dentro de uma mesma comunidade existem diferentes normas linguísticas, desde as menos às mais prestigiadas, porém cada uma com suas regras, levando o professor a se questionar muitas vezes sobre como agir em sala de aula com relação, por exemplo, ao apagamento do R em coda na escrita. Vejamos o que diz Brandão (2013) sobre a multiplicidade de usos que podem concorrer para que o falante as utilize ou não:

Certificado de que a variação é uma característica inerente a qualquer língua ou a qualquer de suas variedades; ciente de que qualquer indivíduo, por mais que tenha consciência de uma norma idealizada ou que dela saiba se utilizar com maestria, apresenta variação em seu desempenho linguístico; certo de que todas as variedades sociais e regionais são funcionalmente equivalentes por permitirem a intercomunicação entre seus usuários; e, por exemplo – para focalizar especificamente o tema aqui proposto –, diante da multiplicidade de fatores que podem concorrer para que o falante utilize ou não a marca de plural de forma canônica, em síntese, diante da realidade, o professor se pergunta: como agir na sala de aula? (Brandão, 2013, p. 77).

À luz dos estudos de Bagno (1999), podemos compreender que a escola desempenha papel central tanto na reprodução quanto na superação do preconceito linguístico. Reconhecer a legitimidade da diversidade linguística é fundamental para que o ensino não se limite a impor a norma padrão como única forma válida de expressão, mas sim a apresentá-la como uma ferramenta de ampliação do repertório comunicativo dos alunos.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (BAGNO, 1999, p. 19).

Tal postura rompe com a ideia de erro como falha absoluta e o reposiciona como parte natural do processo de aprendizagem, além de valorizar os saberes prévios que o estudante já traz de sua comunidade de fala. Dessa maneira, ao invés de ser espaço de silenciamento, a escola pode se consolidar como espaço de valorização da heterogeneidade e de formação crítica, contribuindo para a construção de cidadãos capazes de transitar entre diferentes variedades da língua e, sobretudo, conscientes de que nenhuma delas é inferior em sua estrutura ou em sua função social.

2.3 A relação fala-escrita e a noção de erro

O mundo contemporâneo, diante dos avanços tecnológicos, tem aproximado cada vez mais a fala da escrita, especialmente nos espaços digitais, em que se observa a transposição direta de marcas da oralidade para a escrita. Marcuschi (2007) aponta que a fala e a escrita não devem ser vistas como polos opostos, mas como modalidades que mantêm uma relação de dependência mútua. Esse fenômeno é facilmente constatado nas redes sociais, nas quais os textos apresentam menor formalidade, algo que repercute diretamente no cotidiano escolar e desafia os professores a conscientizar seus alunos sobre a necessidade de adequação da linguagem em produções textuais que demandam maior monitoramento.

A pesquisa aqui apresentada volta-se para a observação de até que ponto os fenômenos produtivos da fala — em especial o apagamento do R em coda — influenciam a escrita dos estudantes, sem que estes percebam o desvio. Esta pesquisa foi motivada a partir da observação do apagamento do R em coda na fala de uma turma de 9º ano do ensino

fundamental, em uma escola pública de Duque de Caxias (RJ), em produções orais como: “Viajá em pé toda manhã não é bom”; “Meu irmão precisa cumê duas vezes todos os dias”; “A professora perguntô quem vai participá do campeonato de futebol”; entre outras.

Bortoni-Ricardo (2004) propõe a noção dos contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística, destacando que a fala e a escrita se organizam em um processo contínuo, e não como domínios estanques. Nesse sentido, não se trata de hierarquizar uma modalidade sobre a outra, mas de compreender os usos que os sujeitos fazem da língua de acordo com contextos, propósitos e graus de formalidade. Assim, a ocorrência de formas como “cumê” ou “participá” deve ser entendida como um fenômeno situado em práticas comunicativas específicas, que refletem a diversidade e a vitalidade do português brasileiro.

No âmbito escolar, essa discussão encontra eco nos estudos de Oliveira, Silva e Bonki (2011), que problematizam a noção de erro. Para os autores, o erro não deve ser tratado como simples inadequação ou falha, mas como um indício do processo de aquisição da escrita, parte do percurso de apropriação da norma culta. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta de uma pedagogia culturalmente sensível, como defendida por Bortoni-Ricardo (2004), que reconhece os saberes dos alunos e parte deles para promover a conscientização sobre a norma culta, sem incorrer em práticas de correção que resultem em constrangimento ou exclusão, conforme mencionado anteriormente.

O que se costuma chamar de erro na escrita nem sempre corresponde a inadequação de conhecimento linguístico; muitas vezes, trata-se de traços de oralidade ou de estratégias do escrevente diante das exigências do sistema de escrita, refletindo processos de aprendizagem em curso. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42).

Ainda nesse campo, Alvarenga e Oliveira (1997) ressaltam que o ensino da ortografia deve ser concebido como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem da escrita, articulando-se à compreensão do sistema fonológico da língua. No PB, o padrão silábico mais recorrente é o CV (consoante-vogal), mas outras configurações são possíveis, o que evidencia a complexidade da organização silábica.

Quadro 1 - Possibilidades de sílabas no PB

Estrutura silábica	Exemplo
V	a - mor
V + V	ou - ro

V + C	es - ti - lo
C + V	ro - sa
C + V + V	mei - go
V + C + C	ins - tru - tor
C + V + C	mas - ca - ra - do
C + C + V	pra - to
C + C + V + V	flau - ta
C + C + V + C	brin - que - do
C + V + C + C	cons - tru - ção
C + C + V + V + C	claus - tro - fo - bi - a
C + C + V + C + C	trans - plan - te

Fonte: elaboração própria

A partir do quadro 1, convém observar que a sílaba terminada em vogal é considerada aberta e a que termina em consoante é chamada de travada. Percebe-se ainda a presença obrigatória da vogal na estrutura da sílaba, ou seja, pode existir sílaba sem consoante, porém não sem vogal. Assim, quanto mais distante do padrão CV, como as sílabas que apresentam R em coda, maior a possibilidade de desvio. Essas observações conduzem a uma reflexão sobre a necessidade de se compreender o erro ortográfico não como desvio absoluto, mas como etapa do processo de aprendizagem e como evidência do trânsito entre diferentes modalidades de uso da língua.

Como observam Dutra e Pinto (2014), os róticos apresentam grande variabilidade articulatória e, portanto, a forma como se manifestam na fala dos estudantes não deve ser interpretada como ausência de conhecimento, mas como reflexo de um sistema em uso:

Estudamos que os sons não se realizam sempre da mesma maneira. Dependem do contexto em que acontecem. No que se refere ao estudo das variantes fonéticas do som de “r”, estas se encontram referidas em um grupo comum denominado róticos. O termo róticos é utilizado sem razão fonética, já que os sons de “r” comportam-se de maneira diferenciada por serem produzidos com pontos e modos de articulação diversos. Essa terminologia se justifica em função do grafema R ser representativo de toda a variação oral de sons do “r”. (DUTRA; PINTO, 2014).

A fala, aprendida de forma natural e espontânea, contrasta com a escrita, que exige esforço, domínio e sistematização. Zilberman (2006) lembra que a escrita, diferentemente da oralidade, não se desenvolve de modo automático, mas requer ensino formal e prática

constante. Ainda segundo Zilberman (2006), um indivíduo consegue se comunicar através da fala, mesmo que não saiba escrever, sendo assim a língua oral é mais acessível do que a língua escrita, que exige domínio, conhecimento e certo esforço de quem escreve. Esse contraste reforça o papel da escola como mediadora na construção de uma relação crítica entre fala e escrita, possibilitando ao estudante compreender que ambas são manifestações legítimas da língua, mas que atendem a propósitos distintos.

Cabe aqui um parêntese com o intuito de corroborar com os estudos de Zilberman, trazendo um relato pessoal. Tenho uma filha com síndrome de *down*, com acesso à escola tradicional desde os 4 anos de idade. Hoje com 21 anos consegue falar e desenvolve pensamento crítico sobre os mais diversos assuntos, porém ainda apresenta grande limitação em escrita e leitura. Apesar disso, seu conhecimento de mundo, sempre expressado pela fala, é admirado por todos que a cercam, tamanha sua grandeza.

Dessa forma, este estudo compreende o apagamento do R em posição de coda não como falha isolada, mas como evidência de um fenômeno sociolinguístico que merece ser investigado em sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer que todas as produções linguísticas carregam valor social e comunicativo, defendemos que o trabalho pedagógico com a escrita deve valorizar a diversidade linguística, assim como oferecer ferramentas para o uso consciente da norma culta, especialmente em situações que exigem maior formalidade.

Bortoni-Ricardo (2004, 2014) propõe uma reflexão fundamental sobre a natureza do erro no processo de aprendizagem da língua materna, considerando que a noção tradicional de erro – entendida como falha ou inadequação – não captura a complexidade da relação entre fala e escrita. Segundo a autora, tanto na oralidade quanto na escrita, os desvios não devem ser tratados como déficits individuais, mas como indicadores de processos cognitivos e sociolinguísticos em curso. A escrita, por exigir maior monitoramento e esforço consciente, revela com clareza os movimentos de transição que o aprendiz faz ao internalizar regras ortográficas, fonológicas e gramaticais, tornando visível aquilo que na fala pode passar despercebido.

Nesse sentido, a autora sugere que o ensino da escrita deve considerar o estatuto do erro como um elemento pedagógico, reconhecendo que os “erros” refletem escolhas linguísticas do sujeito em situação comunicativa e podem ser interpretados como etapas de aquisição da norma culta. A oralidade, mais espontânea, apresenta variação contínua, e muitos dos padrões que se manifestam nela são transferidos para a escrita de forma natural, principalmente quando os aprendizes ainda não consolidaram a correspondência entre

grafemas e fonemas ou quando lidam com variações dialetais, como o apagamento do R em coda.

É importante diferenciar o erro que é inadequação normativa do erro como parte do processo de aprendizagem. Esta diferenciação permite que o professor adote estratégias pedagógicas sensíveis às experiências linguísticas dos alunos, promovendo um ensino que valoriza a diversidade e não apenas a conformidade com a norma padrão. Dessa forma, as intervenções em sala de aula podem ser planejadas de modo a orientar a aproximação do aluno à escrita formal, sem que o desvio seja estigmatizado, contribuindo para a construção de uma consciência linguística crítica e reflexiva.

Integrando essas ideias ao estudo da influência da fala na escrita, observa-se que os alunos mobilizam simultaneamente conhecimentos tácitos da fonologia e da gramática da língua oral e esforços conscientes para adequar suas produções à norma culta. Como aponta Bortoni-Ricardo, compreender o erro sob essa perspectiva possibilita tratar a escrita como um espaço de investigação da competência linguística do sujeito, reconhecendo a interação constante entre oralidade, escrita, variação linguística e contexto social. Nesse cenário, o apagamento do R em posição de coda deixa de ser apenas um desvio a ser corrigido e passa a ser um indicador das escolhas linguísticas e do percurso de aprendizagem do aluno, refletindo a complexidade do contínuo oralidade–escrita e a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a heterogeneidade linguística.

3 ESTUDOS SOBRE OS RÓTICOS

3.1 Breve diacronia do R: do latim ao português

Por conta da natureza da nossa investigação, e por nossa formação latinista, gostaríamos de apresentar uma breve reflexão diacrônica sobre o R, destacando neste estudo algumas informações sobre o caminho percorrido pelo R latino, que era considerado uma vibrante pré-palatal, similar ao R italiano, produzido com vibração na ponta da língua, como um rosnar de um cão, daí ter sido chamada de *canina littera*, som parecido, por exemplo com o R de nossa palavra “arara”. Portanto, a aspiração do R não era característica do Latim, mas sim do grego, quer fosse inicial ou geminado no meio da palavra, como explica Prisciano (Faria, 1979): *R sine aspiratione ponitur in Latinis, in Graecis uero principalis uel geminata in media dictione aspiratur* – o R é usado sem aspiração nas palavras latinas, mas nas gregas é aspirado, quer seja inicial, quer seja geminado no meio da palavra (tradução nossa).

A história do fonema /R/ constitui um ponto de destaque na descrição diacrônica do português, em virtude da diversidade de suas realizações e da relevância fonológica que assume na organização do sistema da língua. Conforme observa Câmara Júnior (1979), o R já se apresentava no latim como uma consoante marcada pela instabilidade articulatória, oscilando entre diferentes tipos de vibrantes. Essa característica facilitou a multiplicidade de soluções que se desenvolveram nas línguas românicas, sobretudo no português, em que o fonema se reconfigurou em contextos distintos da sílaba.

No latim clássico, o /R/ era predominantemente uma vibrante alveolar simples ou múltipla, ocorrendo em posições intervocálicas e em início de palavra. Said Ali (1964) destaca que, em posição intervocálica, a vibrante simples era favorecida pela tendência à suavização, enquanto em início de vocábulo predominava a vibrante múltipla. Com a evolução para o latim vulgar, já se notam variações articulatórias que se tornaram mais expressivas nas diferentes regiões românicas. A passagem do latim vulgar ao romance acentuou essas variações, refletindo-se, posteriormente, nas línguas derivadas do latim, inclusive no português.

Com a evolução do latim para o português, esse comportamento histórico influenciou diretamente a realização do R em coda silábica, especialmente em contextos pós-vocálicos, levando a fenômenos de apagamento, fricativização ou retroflexão, observados tanto no português europeu quanto no brasileiro. Estudos sobre a história da língua portuguesa ressaltam que a instabilidade do R final está ligada à tendência geral de simplificação de sequências consonantais no desenvolvimento do português a partir do latim vulgar,

reforçando a compreensão de que a variação fonológica em posição de coda não é novidade, mas sim resultado de processos históricos de evolução fonética e fonológica.

No português arcaico, distinguem-se a vibrante simples – originada da vibrante latina – e a vibrante múltipla – originada das vibrantes geminadas do latim –. Segundo Mattos e Silva (2013, p. 91), essa distinção das vibrantes no período medieval é descrita por Fernão de Oliveira em sua gramática de 1536:

Pronuncia-se o r singelo com a língua pegada nos dentes queixais de cima, e sai o bafo tremendo na ponta da língua. Do rr dobrado, a pronunção é a mesma que a do r singelo, senão que este dobrado arranha mais as gengivas de cima, e o singelo não treme tanto (1975:55).

Ainda de acordo com Mattos e Silva (2013), a posteriorização da vibrante múltipla marca o português contemporâneo e só começou a aparecer no final do século XIX:

Segundo Gonçalves Viana, primeiro foneticista moderno português, em trabalho de 1883, era essa realização posterior variante individual. Já em trabalho de 1903, afirma o mesmo autor que essa realização se difunde e faz recuar nas cidades a vibrante múltipla. Hoje é geral em Lisboa e largamente adotada no resto do país (Teyssier 1982:65). No português brasileiro é a posterior, com variados modos de realização, a mais generalizada.

[...]

Outras consoantes parecem durar séculos estáveis, começam então a mudar e se difundem com rapidez, como no caso da vibrante anterior múltipla para as realizações posteriorizadas e não vibrantes. (Mattos; Silva, 2013, p. 91-92)

Em posição de coda silábica, o R sempre se mostrou particularmente instável, fenômeno que se expressa até hoje na variação entre a manutenção, o enfraquecimento e o apagamento em diferentes variedades do português.

Barreto e Massini-Cagliari (2019), entretanto, em trabalho com as consoantes róticas no português arcaico trovadoresco, afirmam que o R não sofria apagamento tanto nos verbos como em outras palavras de classes morfológicas diferentes, se diferenciando assim do português brasileiro atual, em que há marcas consideradas de apagamento na fala espontânea, considerando a manutenção em final de palavras que não são verbos, na maioria dos casos. As autoras justificam que a manutenção do R final no português arcaico pode ser constatada através das rimas, após análise das 27 primeiras Cantigas de Santa Maria.

Barreto e Massini-Cagliari (2019) chamam a atenção para o fato de não se ter registro falado no português arcaico, porém a escrita ainda não possuía uma “ortografia congelada, uma convenção e, portanto, podia expressar de forma mais livre a realização de processos fonológicos” (Barreto; Massini-Cagliari, 2019, p.47).

Convém mencionar aqui os estudos de Williams (1975), que se referem à consoante S subsequente ao R, fato que favorece o apagamento do rótico, como em vocábulos: universidade > univeØsidade, curso > cuØso, conversa > conveØsa, terceiro > teØceiro. Segundo o autor, a presença dessa fricativa alveolar favorece o cancelamento por uma possível assimilação total /R/ + /S/ > /S/ + /S/ > /S/, através de um processo fonológico muito produtivo na passagem do latim para o português, como explica:

A maioria das modificações sofridas pelos grupos consonantais mediais teve seu começo em latim vulgar, e é geralmente difícil determinar quando haviam progredido pelo início do período português. Há uns poucos, entretanto, que claramente ocorreram em latim vulgar.

rs mediais do latim clássico > latim vulgar e português ss: persicum> pêssego; personam> pessoa; ursum>usso (arcaico); uersum>uessou (arcaico). (Williams, 1975, p. 86)

A assimilação de /rs/ para /ss/ é um exemplo de mudança fonológica documentada no latim vulgar e registrada no *Appendix Probi*², que registra, por exemplo, *persica non pessica*, indicando que a pronúncia comum era *peSSica* em vez da forma correta *peRSica*.

Câmara Júnior (1979) registra o surgimento de realizações dorsais do R (como a uvular fricativa e a velar fricativa), que coexistem com a vibrante alveolar múltipla, fenômeno que se consolidou como traço diacrítico do português brasileiro contemporâneo. Cintra (1983) ressalta que essas mudanças não se restringem ao plano fonético, mas também possuem implicações sociolinguísticas e identitárias, na medida em que os diferentes usos do /R/ marcam fronteiras regionais e sociais entre falantes.

Assim, a evolução diacrônica do /R/ demonstra não apenas a transformação de um segmento específico, mas também o dinamismo das estruturas fonológicas do português ao longo do tempo. Ao percorrer o caminho do latim ao português contemporâneo, o fonema /R/ revela a interação entre fatores internos do sistema linguístico e condicionamentos externos, de ordem histórica, geográfica e social, configurando-se como um campo privilegiado de análise para a fonologia histórica e para os estudos de variação e mudança.

² O *Appendix Probi* é um texto anônimo, provavelmente compilado por um gramático ou professor romano entre os séculos III e V, com o objetivo de registrar e corrigir usos do latim vulgar em relação ao latim clássico. Recebe esse nome em referência a Probo, gramático romano do século III, embora não haja evidências de que ele seja o autor do documento. O texto contém listas de palavras consideradas incorretas ou variantes do latim clássico, oferecendo informações valiosas sobre a fonologia, morfologia e ortografia do latim vulgar.

3.2 Descrição e estudos sobre o R no Brasil

No Brasil, destaca-se como início dos estudos fonéticos o ano de 1957, quando surge na Universidade Federal da Bahia a criação do chamado Laboratório de Fonética, sob supervisão do foneticista português Armando de Lacerda, tomando como base o já existente Laboratório de Fonética Experimental da Universidade de Coimbra³.

Alguns anos depois, em 1979, a tese de doutorado da professora Dinah Callou marca o início dos estudos sobre a realização do R em posição de coda na fala urbana culta do Rio de Janeiro. A partir daí, diversos trabalhos foram desenvolvidos em diferentes regiões do país, com o objetivo de analisar tanto os condicionamentos estruturais quanto os sociais que influenciam a realização ou o apagamento desse segmento no português brasileiro.

Alguns trabalhos sobre a linguagem do Estado do Rio de Janeiro, seguindo orientações teórico-metodológicas da sociolinguística, merecem destaque como os projetos PEUL, NURC-RJ e APERJ, que contribuíram imensamente para o conhecimento das variedades linguísticas faladas no estado. Os resultados do projeto NURC-RJ, por exemplo, evidenciaram informações sobre o apagamento do R final ou a sua emissão como uma fricativa velar ou laríngea (aspiração), a depender de alguns fatores estruturais e extralinguísticos.

Outras pesquisas, como a de Oliveira (1999), que investigou o apagamento do R implosivo em Salvador a partir do corpus do NURC, corroboram a relevância do fenômeno em diferentes variedades do português. Monaretto (2000), por sua vez, concentrou-se nas capitais do Sul (Porto Alegre, Curitiba e Florianópolis), constatando índices de apagamento em torno de 40%, sendo a classe morfológica dos verbos e a posição pós-vocálica final os principais condicionadores.

Estudos posteriores reforçam essa perspectiva. Callou, Serra e Cunha (2015) mostram que o processo de apagamento apresenta padrões distintos conforme a região — quase categórico no Nordeste, mas de menor frequência no Sul. Nesse mesmo eixo, Nascimento, Rodrigues e Cunha (2006), valendo-se de dados de oito atlas regionais de nove estados brasileiros, descreveram a pluralidade de variantes do rótico em posição de coda, evidenciando a diversidade de comportamentos fonológicos no território nacional.

Merece destaque também o trabalho desenvolvido a partir dos inquéritos do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), projeto idealizado na Universidade Federal da Bahia que conta com pesquisadores atuantes em todo Brasil. Dentre os trabalhos do ALiB, Mota e Souza

³ Conforme página do Ministério Público do Estado da Bahia, disponível em: <https://www.mpba.mp.br/area/ceama/noticias/73373>. Acessado em 10 de maio de 2025.

analisaram dados coletados em Salvador entre 1999 e 2005, confirmando que o apagamento do R em coda silábica final constitui uma das variantes mais produtivas, ocorrendo de maneira ampla em diferentes regiões do país e sem forte marcação por classe social.

Para Callou e Leite (1990), a língua não é um código simples, único, usado da mesma forma por todas as pessoas, em todas as situações. Embora reconhecendo que o sistema admite uma infinidade de realizações, uma língua não é uma soma de variações, mas uma integração entre essas variações.

Essa afirmação nos leva a refletir sobre os diversos usos que um mesmo falante faz da língua, já que não fala da mesma forma com pessoas de níveis de intimidade diferentes. Pensamos por exemplo, em um homem falando com seu chefe, com seus filhos e mesmo com uma criança. Certamente se valerá de falas diferentes adequadas a cada interlocutor.

Segundo Callou e Leite (2009), na realização da vibrante alveolar a ponta da língua bate de forma repetida nos alvéolos; enquanto a vibrante uvular se realiza com a parte posterior da língua contra a úvula, fazendo com que esta vibre repetidamente contra a língua. Entretanto, há diferentes formas de pronúncias do R como vibrante múltipla como em “carro” e “rua” podendo apresentar também variações uvulares, faringais e glotais, conforme os estudos de Callou e Leite (2009). Já os flepes e tepes, também denominados vibrantes simples em oposição às vibrantes múltiplas, são produzidos a partir de uma única batida de um articulador no outro, ocorrendo o flepe quando a ponta da língua se curva para trás e a curvatura se desfaz tocando a região alveolar, e o tepe quando a ponta ou a lâmina da língua se levanta de forma horizontal, batendo na área alveolar. Assim temos palavras como “caro” e “prato”, pronunciados assim no português do Brasil. (Callou; Leite, 2009).

As consoantes vibrantes são alvos de estudos aprofundados devido a questões controversas na língua portuguesa, dentre as quais destacamos os exemplos de Calou e Leite (2009, p. 74-75):

o que se diz tradicionalmente é que há duas espécies de r que se opõem fonologicamente apenas em posição intervocálica (careta:carreta, tora:torra) embora ocorra em muitos outros contextos: a) inicial (rato, roupa), b) final de sílaba no meio da palavra (corta, mergulho), c) final de palavra (bilhar, chegar) e d) como segundo elemento de grupo consonântico (prato, praia). No penúltimo contexto podemos prever três possibilidades: 1) seguida de pausa (final absoluto) – mar, ver, 2) seguida de consoante – mar forte, ver bem e 3) seguida de vogal – mar alto, ver o livro. O contexto a e d correspondem à posição pré-vocálica e os outros à posição pós-vocálica. [...] No Rio de Janeiro, parece predominar uma realização [de r] forte, nessa posição [pós-vocálica], a não ser quando se encontra seguida de palavra iniciada por vogal, contexto em que se realiza como vibrante simples passando de pós-vocálica a pré-vocálica. Em posição final absoluta, a consoante é débil e sua ausência é muitas vezes compensada por uma maior duração da vogal precedente. (Callou; Leite, 2009, p. 74-75)

Convém citar também a classificação que Callou e Leite (2009, p. 75) apresentam das variedades de R forte no falar culto carioca, usando uma transcrição diferente da do IPA:

- a) vibrante múltipla anterior apicoalveolar sonora - transcrita [r̃];
- b) vibrante múltipla posterior-uvular - transcrita [ɣ];
- c) fricativa velar surda - transcrita [x]
- d) fricativa laríngea ou glotal (aspiração) surda [h]
- e) zero fonético, no final da palavra;
- f) vibrante simples [r] quando a palavra seguinte começa por vogal.

Para este estudo, consideramos a realização do R em final de vocábulo, que poderá se realizar como vibrante múltipla, velar ou aspirada, vibrante simples – se o vocábulo posterior iniciar por vogal, quando passa a ser considerado R pré-vocálico, num processo de ressilabificação.

Importante destacar a possibilidade do cancelamento do R final, sobretudo na fala popular, também conhecido como zero fonético ou apagamento, o que se verificou, segundo Callou e Leite (2009), também de forma considerável na fala culta do Rio de Janeiro, como um processo de simplificação da estrutura silábica, sendo mais frequente na marca do infinitivo nos verbos do que em outras classes de palavras, como em: *torná* Ø, *vendê* Ø, sendo mais provável que em: *vié* Ø, *tivé* Ø e *vulgá* Ø.

Vale ressaltar que assim como o R, as consoantes S, L e N, são as utilizadas em posição de coda na estrutura da sílaba do português brasileiro, chamando atenção para o fato de que essa realização não ocorre apenas no final da palavra, mas também com possibilidades de ocorrência em posição medial, como alguns exemplos que foram anotados nesta pesquisa, porque apesar do nosso foco inicial ser a coda externa, mostrou-se relevante a marcação das ocorrências de coda medial, diante do número de dados encontrados.

A posição de coda é considerada uma posição fraca ou instável, e por isso suscetível a alofonias e às variações na escrita, inclusive o apagamento do R. Corroborando com essa ideia, Leite, Callou e Moraes (2003) acrescentam que essa variação se dá a partir de um enfraquecimento do ponto de articulação e indicam ainda um aumento significativo do apagamento do R de infinitivo, nos anos 90, quando a não-realização do R deixou de ser estigmatizada na língua, informação que nos é muito cara.

Alvarenga e Oliveira (1997) também tratam as consoantes como fortes e fracas, de acordo com sua posição na sílaba, assim como corroboram Bortoni-Ricardo (2006) e Roberto (2016) respectivamente:

No português brasileiro, há uma forte tendência para suprimirmos o /r/ final nos infinitivos verbais (...) tendemos a suprimi-lo mais frequentemente nos infinitivos e nas formas verbais do futuro do subjuntivo e em palavras com mais de uma sílaba. (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 269)

Os processos fonológicos por apagamento ou supressão (também chamados de processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento) são considerados processos de estruturação silábica e envolvem o apagamento ou supressão de um segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal, seja, até mesmo, uma sílaba inteira. (Roberto, 2016, p. 119)

Estar em coda silábica, no entanto, parece ser uma condição necessária, mas não suficiente para a aplicação do processo de supressão, visto que o apagamento do R é muito mais frequente em posição de coda final. A partir de estudos que comparam o comportamento do rótico em coda medial e final, evidenciaram-se índices mais elevados de apagamento do rótico em final de vocábulo (como em amaR e comeR) do que em seu interior (como em soRvete e paRte).

Ferreira (2019) ressalta que, a princípio, a criança concebe a escrita como uma transcrição direta da fala, o que reforça a ocorrência de registros gráficos que reproduzem fenômenos típicos da oralidade.

Nesse contexto, torna-se oportuno destacar que a consciência fonológica, entendida como a capacidade de reconhecer que as palavras se constituem de unidades sonoras menores, é um fator determinante para a aquisição do sistema alfabético (Queiroz; Pereira, 2013), devendo, portanto, ser trabalhada continuamente nas aulas de língua desde o processo inicial de alfabetização.

Diante de um número significativo de ocorrências do apagamento do R na escrita, é preciso pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem ao aluno entender o uso da língua em diferentes contextos, e adotar práticas sociais que o levem a refletir sobre as possibilidades de uso de sua língua, afinal, “[...] não se podem confundir princípios fonológicos e princípios ortográficos de uma língua.” (Garcia, 2004, p. 32)

A exigência de um tratamento mais rigoroso da língua no âmbito da escrita tem sido abordada em pesquisas da área. Pinheiro (2014) examinou o apagamento do R em formas verbais no infinitivo em textos produzidos em redes sociais e constatou que o fenômeno é recorrente nesses ambientes, pois, ainda que se trate da modalidade escrita, os textos digitais apoiam-se fortemente na oralidade. Por se configurar como um traço comum da fala, o

apagamento do R ocorre na escrita virtual com a mesma naturalidade com que se manifesta na oralidade.

Lopes (2015), por sua vez, analisou a realização do R em coda final em turmas do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental e verificou que a fala exerce influência direta sobre a escrita, justamente pela proximidade estrutural entre as duas modalidades. A autora concluiu que, à medida que os alunos avançam nos anos escolares, a incidência do fenômeno tende a diminuir na escrita, sendo mais recorrente em verbos do que em outras classes de palavras.

Maciel (2018) também investigou o apagamento do R em coda final e constatou que, por se tratar de uma manifestação da fala, o fenômeno se projeta para a escrita, mesmo em contextos mais formais da comunidade pesquisada. Nesse caso, a ocorrência foi interpretada como um erro ortográfico, embora destituído de estigmatização naquele grupo.

Em consonância com essas investigações, Messias (2019) examinou textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tomando como foco o apagamento do R em final de palavra e verificou que o fenômeno é recorrente e que os contextos linguísticos subsequentes iniciados por consoantes favoreciam a supressão do R na palavra anterior. Entre os fatores extralinguísticos, destacou-se que o apagamento ocorreu com maior frequência entre os meninos do que entre as meninas.

A oralidade admite desvios sem que estes sejam interpretados como erros, a escrita, por estar submetida a convenções normativas, deve buscar a padronização e corrigir tais desvios quando se configuram como inadequações ortográficas. É relevante assinalar, entretanto, que diferentes gêneros discursivos demandam distintos graus de monitoramento, o apagamento do R em final de palavra é aceito socialmente na fala, inclusive em registros mais formais de comunidades letradas. Na escrita, contudo, o fenômeno é consensualmente considerado um erro ortográfico, devendo ser objeto de práticas pedagógicas específicas que contemplem metodologias adequadas ao seu enfrentamento.

Diante disso, os estudos da Linguística, sobretudo os voltados para a interface entre fala e escrita, têm desempenhado papel essencial ao evidenciar que a escrita não pode ser entendida como independente da fala, tampouco como um sistema intrinsecamente mais complexo ou elaborado. Pesquisas recentes reforçam a interdependência entre essas modalidades, sobretudo nos anos iniciais da escolarização. Compreender o funcionamento da escrita requer, necessariamente, o conhecimento prévio sobre a estrutura e o funcionamento da língua oral, pois ao se deparar com o sistema ortográfico, o aluno mobiliza inevitavelmente seu conhecimento fonológico prévio, o que torna imprescindível o estudo das características

segmentais e silábicas do português, como, por exemplo, a instabilidade do rótico em posição de coda.

4 A BNCC E O CURRÍCULO REFERENCIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL NO RIO DE JANEIRO

É importante contextualizar e trazer informações sobre a pertinência deste trabalho e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Currículo Referencial do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro, os quais são seguidos, através do plano de curso pelos professores da escola onde foi aplicada esta pesquisa.

A BNCC sugere a necessidade de um trabalho com relação à fala-escrita, no eixo de leitura e produção textual, que promova a reflexão dos alunos sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto, e que conheça algumas dessas variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças relacionadas à fonologia, à prosódia, ao léxico e à sintaxe, avaliando seus efeitos semânticos.

O texto da BNCC, em suas dez competências gerais indicadas para o ensino fundamental, apresenta sugestões quanto à variação linguística na 4ª competência, indicando que é necessário: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”.

Dessa forma, entende-se que o presente estudo pode contribuir para que os alunos reconheçam as variações linguísticas que possam surgir em suas escritas, especificamente, o apagamento do R em posição de coda, principalmente em se tratando dos verbos.

Para isso, tomaremos como ponto de partida o Currículo Referencial do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro, em sua seção “Práticas de Linguagem”, através da análise linguística/semiótica, que tem como objeto de conhecimento a Fono-ortografia, visando o trabalho com a habilidade (EF09LP04) – Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. Acrescenta-se aqui o que a escola chama de “Enriquecimento Curricular” quando menciona que o professor deverá utilizar atividades que promovam a escrita dos alunos do 9º ano, a fim de verificar o domínio da escrita em relação à norma padrão.

Convém destacar que o livro didático utilizado pela escola faz parte da coleção Araribá Conecta Português: 9º ano, 1. ed., uma obra coletiva concebida, desenvolvida e organizada pela Editora Moderna, em São Paulo, no ano de 2022, cuja editora responsável é Andressa Munique Paiva.

O manual dedicado ao professor começa com a seção “Orientações Gerais” e traz a BNCC como ponto de partida, levando em consideração o protagonismo, a formação integral e a inclusão; segue com os “Pressupostos Teóricos-Metodológicos da BNCC-LP”, focado na

área de linguagens e do componente curricular de Língua Portuguesa, mostrando que, segundo a BNCC-LP (Brasil, 2018, p. 63), ao final do Ensino Fundamental, o estudante deverá, dentre outras competências, ser capaz de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (Brasil, 2018, p. 63 *apud* Paiva, 2022, p. VII)

A autora segue com as dez competências específicas de Língua Portuguesa com relação ao domínio da língua de acordo com a BNCC-LP (Brasil, 2018, p. 85), das quais são destacadas aqui as cinco primeiras, levando em consideração a pertinência deste trabalho:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (Brasil, 2018, p. 85 *apud* Paiva, 2022, p. VII)

Mais adiante, a autora menciona o componente curricular de Língua Portuguesa como sendo um dos componentes da BNCC, seguida da Cultura Digital e dos Multiletramentos. Logo, abre-se uma seção sobre o Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com a natureza e o funcionamento das práticas de linguagem, gêneros textuais e eixo de integração.

Em seguida, a autora problematiza o ensino da gramática, apontando que muitas das habilidades de análise linguística/semiótica constituem um retorno aparente do ensino da gramática pela gramática, justificado quando é posto a serviço do ensino-aprendizagem de leitura, escrita e oralidade, trazendo algumas passagens da BNCC (Brasil, 2018, p. 185-187), dentre elas a que merece destaque neste estudo: [...] (EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto,

conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regência e concordância nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. [...] (Paiva, 2022, p. XVI).

Adiante, a autora aborda o domínio da norma-padrão mencionado na BNCC (Brasil, 2018, p. 69):

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (Brasil, 2018, p. 69)

A autora, porém, ao citar Bagno (2017, p. 311), traz interessante concepção sobre a utilização da norma-padrão, da qual esse estudo se apropria:

De fato, para designar o modelo ideal de língua “certa”, muitos linguistas têm proposto o termo norma-padrão. Bagno considera que ele serve muito bem para designar algo que está fora e acima da atividade linguística dos falantes [...] porque, se é ideal, se não corresponde integralmente a nenhum conjunto concreto de manifestações linguísticas regulares e frequentes, não pode ser chamada de “língua”, nem de “dialeto”, nem de “variedade”, uma vez que, na sociolinguística, esses termos designam modos de falar reais, empiricamente coletáveis e analisáveis, ao contrário do padrão, que é uma norma, no sentido mais jurídico dos termos: “Lei”, “ditame”, “regra compulsória” imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regradar, regular e regulamentar o uso da língua. (Bagno, 2017, p. 311 *apud* Paiva, 2022, p. XVII)

Chama atenção também para o conceito de “língua-culta” que, segundo a BNCC-LP, é tomada como sinônimo daquela língua utilizada pelas classes sociais mais escolarizadas, e que é considerada em toda a coleção de livros do segundo segmento do ensino fundamental como variedades linguísticas socialmente valorizadas, se contrapondo à chamada variedade popular, considerada desprestigiada e, por muitas vezes, estigmatizadas. Ainda nesse contexto, a autora entende que dominar a norma-padrão significa atingir certo grau de proficiência na língua culta falada ou escrita, possibilitando ao falante/escrivente a compreensão e a expressão de seu texto de forma satisfatória nessa variedade linguística, diante das situações em que é requerida.

Em seguida, Paiva apresenta a seção que fala dos campos de atuação, gêneros, objetos de conhecimento e separa o livro em 8 unidades: i) Romance de ficção científica e Conto de ficção científica; ii) Texto de divulgação científica; iii) Crônica de humor; iv) Seminário; v) Conto de terror; vi) Debate; vii) Artigo de opinião; viii) Haicai e Micronarrativas (miniconto, microconto, nanoconto). Nesse caso, convém ressaltar a importância de se observar a fala dos

alunos, sobretudo nas unidades que indicam trabalho com a oralidade, a partir de gêneros textuais como seminário e debate; além da escrita do artigo de opinião, que estaria mais próximo da oralidade do aluno e que é considerado um texto mais livre, corroborando com a proposta deste estudo.

Nas seções supracitadas, a autora traz orientações sobre leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica. Traremos aqui a descrição da produção de textos, como colaboração deste trabalho: “relação entre textos; consideração das condições de produção; estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição; construção da textualidade”.

Logo na primeira unidade, a autora traz a habilidade EF09LP04: escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período, com uma revisão do processo de formação de palavras, dentro da seção “Conhecimentos linguísticos e gramaticais 1”.

Bem interessantes também são as seções de “Conhecimentos linguísticos e gramaticais 1 e 2”, na unidade 3, quando a autora traz como tema “Marcas da oralidade”, que tem como uma das habilidades trabalhadas também a EF09LP04, citada acima.

Na unidade 4, a autora traz a seção “Gênero em foco”, destacando o seminário, gênero oral dialógico e discursivo, que permite a interação entre os alunos e que possam ser observados a oralidade e os fenômenos como o pesquisado neste trabalho. A realização de um seminário foi o principal motivo desta pesquisa ter sido colocada em prática, exatamente pela percepção do apagamento do R na fala dos alunos, durante suas falas expositivas. Apesar de todo o nervosismo, ao menos inicial dos alunos, por estarem diante de uma plateia (ainda que fossem seus colegas de classe) e de um possível monitoramento da fala em razão do gênero textual-discursivo, conseguimos observar momentos de maior descontração da fala e, com isso, foi possível a percepção do fenômeno aqui estudado.

A unidade 6, intitulada “O exercício do debate de ideias”, foi bem interessante também para motivação deste estudo, por ser focada no debate como um gênero argumentativo oral, exatamente pela presença da oralidade e consequente aparecimento do fenômeno aqui estudado, principalmente quando percebemos o posicionamento dos alunos diante dos outros, deixando a fala cada vez mais livre e espontânea na discussão de temas polêmicos.

Foi também, a partir desse gênero, que foram encontradas as características mais marcantes no texto falado dos alunos, como o uso de redundâncias, a nítida predominância de frases curtas e simples (tendência de orações coordenadas), muitas hesitações e

reformulações, dentre outras com menos intensidade. Essas marcas acabam destoando das normas vigentes para o registro do texto escrito, sendo assim classificadas por muitos como inadequadas ou mesmo menosprezadas enquanto objeto didático.

É nessa unidade que a autora traz como orientação uma das habilidades a serem trabalhadas: a (EF69LP56), que diz respeito a “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” e novamente a (EF09LP04).

Na unidade 7, a autora volta a explorar a oralidade e intitula a unidade como “O jogo das opiniões” e traz como proposta de oralidade a

produção de textos jornalísticos orais; participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social; estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados; estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais. (Paiva, 2022, p. 250)

Dentro dessa unidade, a autora apresenta uma seção de “Oralidade”, trazendo como proposta um júri simulado, e assim contribuindo para o fortalecimento da defesa do ponto de vista e argumento dos alunos, deixando-os mais uma vez livres na hora de falar. Corroborando ainda mais com essa ideia, em seguida, traz o gênero entrevista como uma segunda proposta da oralidade.

Todas essas atividades foram essenciais para a motivação desse estudo, porque, foi a partir delas que surgiram os questionamentos acerca das marcas de apagamento do R, percebidas nas situações orais propostas e sua possível transposição para a escrita, o que seria preocupante, levando em consideração que esses alunos estão terminando um ciclo importante da educação básica, o último ano do segundo segmento do ensino fundamental.

5 METODOLOGIA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados na investigação sobre o apagamento do R em posição de coda, no contexto da escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Duque de Caxias/RJ. A pesquisa, de natureza aplicada e abordagem quantitativa, foi desenvolvida sob a perspectiva da pesquisa-ação, possibilitando a atuação direta do professor-pesquisador na coleta de dados e na intervenção pedagógica. Inicialmente, são apresentados o delineamento da pesquisa, a caracterização da área da pesquisa e dos participantes, bem como os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados, tais como questionários, ditados ortográficos e atividades de escrita espontânea. Em seguida, detalham-se as etapas de aplicação das atividades, organizadas em fases distintas, cada qual com objetivos específicos para a identificação e análise da variável fonético-fonológica em estudo. Por fim, descrevem-se os procedimentos adicionais implementados após a primeira análise dos resultados, com vistas a ampliar a espontaneidade das produções escritas e refinar a observação do fenômeno investigado. Os dados foram coletados *in loco* pelo pesquisador, professor regente da turma, e toda a coleta ocorreu na sala de aula, de outubro a dezembro de 2024, durante os tempos de aula regular para a aplicação do conteúdo estabelecido no plano de curso da disciplina de Língua Portuguesa.

Entretanto, antes de explicitar o passo a passo dos procedimentos metodológicos, achamos conveniente contar um pouco da história do município de Duque de Caxias e da escola que escolhemos para aplicar a pesquisa.

5.1 Sócio-história de Duque de Caxias

A fim de enriquecer esta pesquisa, será apresentado um breve relato sócio-histórico do município de Duque de Caxias, que começa sua urbanização a partir de 1930, após recuperação demográfica ocorrida nos anos anteriores. Urbanização essa acelerada, a partir de 1940, devido ao aumento da densidade demográfica, ao processo de loteamento e à importância econômica que levou à sua emancipação política, seguida de sua industrialização a partir da década de 1950, período em que os loteamentos passaram a ser considerados bairros.

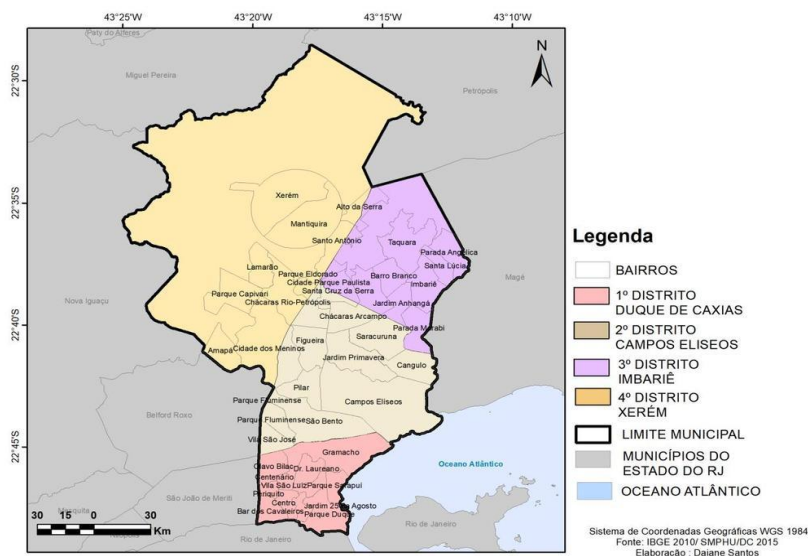
Em 1943, através do decreto estadual nº 1.055 de 31 de dezembro, Duque de Caxias, até então, 8º distrito de Nova Iguaçu, ganha autonomia e passa a ser município, emancipando-se de Nova Iguaçu.

Duque de Caxias fica situada em uma região periférica do estado do Rio de Janeiro, denominada Baixada Fluminense, formada também pelos municípios de Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados, Mesquita e Japeri, originados da fragmentação da conhecida anteriormente como Vila de Iguassu⁴, fundada no século XVI.

Segundo Braz e Almeida (2010) “nessa região, viviam, quando da chegada dos portugueses, o grupo nativo conhecido como tupinambá e, antes dele, as populações nativas sambaquieiras”. Mais tarde, a cidade passou a ser composta por imigrantes de vários lugares do país, como Nordeste, Minas Gerais, Noroeste fluminense e a capital Rio de Janeiro.

O município de Duque de Caxias possui 468 quilômetros quadrados e se divide em quatro distritos, a saber: 1º Duque de Caxias; 2º Campos Elíseos, onde fica a sede municipal, desde 29 de maio de 1991, quando foi transferida do 1º distrito; 3º Imbariê e 4º Xerém, os dois últimos ainda com características bem rurais; e quarenta e um bairros, totalizando aproximadamente um milhão de habitantes, o que coloca o município como o terceiro mais populoso do estado, perdendo apenas para a capital, Rio de Janeiro, e para São Gonçalo. Tem como limites os municípios de Miguel Pereira, Petrópolis, Magé, Rio de Janeiro, São João de Meriti, Nova Iguaçu, além da Baía de Guanabara (ver fig.1).

Figura 1 - Mapa do município de Duque de Caxias



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_IBGE.jpg

⁴ Iguaçu significa em tupi “muita água” e, em sua forma portuguesa, se escreve com “ç”.

A hidrografia do município é composta por quatro rios: Meriti, Sarapuí, Iguaçu e Estrela, o que propicia inundações periódicas.

Com relação a um dos transportes coletivos, Braz e Almeida (2010) afirmam que “em 1932, o centro do distrito já contava com uma linha regular de coletivos que ligava ao distrito carioca da Penha”. E continuam afirmando que,

(...) em 1854, que um empreendimento privado de grande porte conduzido por Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, concretizou “essa opção ferroviária”, inaugurando a primeira estrada de ferro do Brasil, ligando o porto da Guia de Pacobaíba, logo batizado de Mauá, à Fazenda Frágoso e logo depois à Raiz da Serra, prolongando-se até Petrópolis e Areal, servindo toda a região de Piabanha, no Médio Paraíba. (...) O vitorioso modelo adotado pelo Barão de Mauá motivou o governo imperial à construção, em 1858, da Estrada de Ferro D. Pedro II, que partindo do Rio de Janeiro, atravessaria o território iguassuano, onde seria constituída a estação de Maxambomba, até Queimados, sede da freguesia de Nossa Senhora de Marapicu, prolongando-se, no fim do mesmo ano, até Belém (atual Japeri) e alcançando o Vale do Paraíba, em 1864.

[...]

(...) Em 1886, foi inaugurada a “The Rio de Janeiro Northern Railway”, conhecida mais tarde como Estrada de Ferro Leopoldina, que ligou a cidade do Rio de Janeiro ao povoado de Merity, atual centro do município de Duque de Caxias. (Braz; Almeida, 2010, p. 26)

A industrialização foi um dos principais fatores para o progresso do município. Em 1942, a estatal FNM – Fábrica Nacional de Motores – foi instalada em Xerém. A estatal fabricava motores de avião, em pleno contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e depois, motores, peças e tratores agrícolas, seguido de uma linha de montagem de caminhões. Encerrou suas atividades no distrito, quando se transferiu para Betim (MG), em 1982. Em 1949, aconteceu a inauguração da Companhia União Manufatora de Tecidos, no bairro do Centenário; em 1960, a Refinaria Duque de Caxias (REDUC), com o refino do petróleo. Já em 1950,

“o município já contava com cerca de 112 unidades industriais e, em 1958, este número alcançou a marca de 228 unidades, com destaque para os setores de panificação (52), processamento de madeira (28), metalurgia (27) e cerâmica (21). (Braz; Almeida, 2010, p. 69)

Dessa forma, o município passou a integrar o 2º lugar em arrecadação de ICMS para o estado do Rio de Janeiro, maior inclusive que a arrecadação de alguns estados do Brasil, devido ao seu parque industrial químico e petroquímico, além de um comércio bem desenvolvido. Porém, apesar desse desenvolvimento econômico, possuía problemas de infraestrutura na área de saneamento básico, problemas ambientais, precárias condições de

vida para a população, altos níveis de violência, grande número de favelas (crise habitacional) e graves problemas de saúde pública.

Um dos grandes projetos para o município foi a construção da Igreja Matriz de Santo Antônio, em 1959.

No campo da política, Braz e Almeida (2010) destacam que

Com a redemocratização política, em 1945, o município pôde assistir a eleição e a posse do seu primeiro prefeito eleito em 1947. Os grupos políticos locais agruparam-se ao redor dos projetos populistas amaralista ou tenorista que se opuseram ao longo da década. (Braz; Almeida, 2010, p. 68)

Na área da educação, o município começou com uma precariedade significativa de escolas para atender aos habitantes, que precisavam buscar a educação em bairros vizinhos na capital. A partir de 1950, começaram a surgir novas escolas, chegando a 135 em 1958, sendo a maioria particular, o que não ajudava em nada a população sem recursos, agravando assim a carência do mais novo município; somada à questão mencionada por Braz e Almeida (2010) de que “os professores eram indicados pelo governo municipal e estadual e possuíam, em sua grande maioria, apenas o curso primário ou ginasial”. Os autores trazem ainda uma entrevista de 1957, com o professor White Abrahão, do Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, que revelava outros aspectos graves sobre a educação:

(...) a “educação em nosso município é péssima”, devido, principalmente, a falta de fiscalização do Ministério da Educação “que não sabe que existe Caxias”, o que fazia com que a grande maioria das escolas da região não contasse com um “corpo docente e de acomodações conforme às exigências legais”.
Atacando outras instâncias governamentais como o estado e o município, denunciava que “em Caxias só temos um grupo para 15 mil crianças em idade escolar”, sendo necessária a urgente instalação de “mais cinco grupos e que, a Prefeitura, além de construir mais escolas primárias, instale e faça funcionar também uma Escola Normal”, visto que, segundo o professor Abrahão, a “Escola Normal Ginásio Santo Antônio é deficiente, já que não corresponde às modernas normas de ensino” e que, além disso, “nem o Estado nem a Prefeitura oferecem remuneração condigna aos professores, “obrigando-os a exercer outras profissões ou buscar oportunidades na cidade do Rio de Janeiro, que fornecia melhores condições de trabalho. Por fim, conclui que “se precisa acabar urgentemente com os colégios particulares, o que seria conseguido com uma “reforma geral que viria possibilitar a descentralização do ensino”. (Braz; Almeida, 2010, p.73-4)

Precária também era a rede de atendimento médico, que contava apenas com um posto do SAMDU – Serviço de Assistência Médica Domiciliar de Urgência –, um ambulatório subordinado ao Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio, obrigando a população a recorrer também a atendimentos na capital. Assim como menciona ainda Braz e Almeida (2010):

(...) No final da década de 1950, Duque de Caxias dispunha de quatro ambulatorios, sendo um da SAMDU (Serviço de Assistência Médica Domiciliar de Urgência), ligado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, (...). Nos bairros, apenas três outros precários postos municipais no Gramacho, Vila São Luís e Parada Angélica. Frente a essa ausência, a população contava apenas com uma casa de saúde particular e consultórios também particulares, (...) (Braz; Almeida, 2010, p. 75)

O primeiro hospital público, Hospital Geral Duque de Caxias, começou a ser construído no final dos anos de 1950, porém inaugurado apenas em 1969, e um hospital infantil, Hospital Infantil Ismélia da Silveira, inaugurado em 1971.

5.2 A escola Professor José de Souza Herdy

A partir da década de 1950, surge o bairro Jardim 25 de Agosto, com início de loteamento em 1951, e passa a ser um bairro planejado em 1961, destinado a compradores mais abastados. O bairro surgiu, segundo Braz e Almeida (2010):

como o mais equipado e servido de benefícios urbanos da cidade, abrigando principalmente, uma parcela melhor aquinhoadada da população caxiense que encontrava em sua área calçada, saneada e planejada, o assentamento que aspiravam a partir de sua ascensão social. (Braz; Almeida, 2010, p. 103)

É nesse bairro que fica localizado o Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy, criado em 1972, a partir da indicação do deputado estadual Zoelzer Poubel, pelo governador (1971/1975) do Estado da Guanabara, Antônio de Pádua Chagas Freitas, através do Decreto nº 15.598, de 12 de maio de 1972, com a denominação de “Grupo Escolar 25 de Agosto”, sendo considerado um marco histórico da educação no município de Duque de Caxias, por trazer como proposta a melhoria da qualidade de vida para a comunidade local e seu entorno, sendo considerada escola modelo e de referência por muitos anos na região.

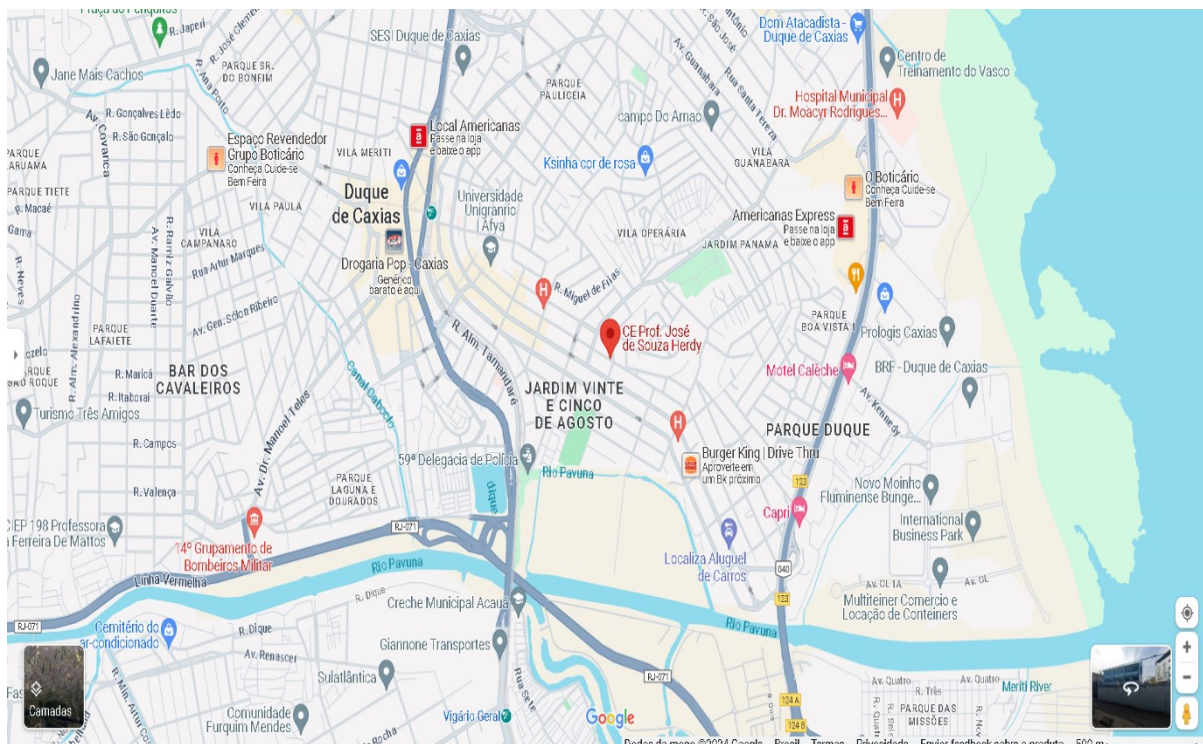
Em 1989, por força da Lei estadual nº 1.572, de 24 de novembro de 1989, a escola passou a se chamar “Escola Estadual Professor José de Souza Herdy”. Porém, durante muito tempo, ainda era conhecida como “25 de agosto”, nome que só deixou de ser utilizado a partir de 1996, quando a escola foi transformada em “Colégio”, por passar a atender o segundo grau, hoje conhecido como Ensino Médio, pelo Decreto nº 22.454, de 27 de agosto de 1996, passando assim a ser chamado de “Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy”.

O colégio recebeu esse nome em homenagem ao professor José de Souza Herdy, um importante educador do município, que foi o fundador da Associação Fluminense de Educação (AFE), falecido aos 64 anos, em um acidente automobilístico, em 15 de fevereiro de 1989.

A escola teve como primeira diretora a então irmã do deputado Zoelzer Poubel, a professora Purcina Vidaurre Leite Poubel, que dirigiu a unidade de ensino por onze anos, com destaque para a assistência a alunos carentes matriculados, fornecendo uniformes, materiais escolares, assistência médica e dentária, além de auxílio para locomoção. Até o momento, passaram pela unidade escolar sete diretoras. A atual diretora, Sandra Nazareth Martins, dirige a escola desde janeiro de 2015.

O colégio pertence à Regional Metropolitana V e fica situado à rua Professor José de Souza Herdy, nº 450 (ver mapa Fig. 2 – apontamento com o balão vermelho). Conta com 27 turmas, desde o segundo segmento do ensino fundamental, a partir do 6º ano, ao terceiro ano do ensino médio, nos períodos da manhã e da tarde, incluindo o ensino de jovens e adultos no ensino médio, no período da noite. Atualmente, a escola possui 720 alunos matriculados, provenientes das mais diversas regiões do município e mesmo de municípios vizinhos, possibilitando uma rica diversidade cultural.

Figura 2 - Mapa do local da pesquisa



Fonte: <https://www.google.com/maps/place>

A escola conta com 10 salas em seu prédio principal e 2 salas anexas para garantir acessibilidade de alunos com necessidades especiais, além de 2 banheiros para alunos e 2 para professores, sala de leitura, auditório com capacidade para 100 pessoas, sala *maker*⁵, sala dos professores, secretaria, sala para a direção geral e outra para a direção adjunta, sala para a coordenação pedagógica, quadra poliesportiva coberta, refeitório com cozinha, espaço para convivência, um pequeno pátio externo e estacionamento para funcionários.

Apesar de haver, no colégio, mais de uma turma de 9º ano, para esta pesquisa, optamos por coletar dados apenas na turma 901 – que conta com 29 alunos, sendo 14 meninos e 15 meninas –, todos identificados por número nesta pesquisa. A escolha foi feita principalmente pela facilidade em acessar a turma.

5.3 Procedimentos metodológicos

Adotamos a metodologia da pesquisa-ação, por ser necessária uma participação ativa como pesquisador no contexto da pesquisa, na tentativa de transformar as realidades observadas a partir da interpretação que o pesquisador obtém do contexto e situação dos pesquisados, neste caso, os alunos, levando em consideração os conhecimentos prévios teóricos ou sociais, como definido por Thiollent (2005) em seus estudos:

(...) um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2005, p. 20)

Foi aplicado um questionário de identificação do aluno, contendo informações de nome, sexo, idade, série, endereço, nome e grau de instrução dos responsáveis, bem como as profissões dos responsáveis, além de perguntas sobre o hábito de leitura, com objetivo de coletar dados que pudessem balizar a pesquisa (cf. ANPÊNDICE A).

A pesquisa foi feita de forma quantitativa, através da identificação e quantificação dos registros do apagamento do R nos infinitivos verbais e em nomes em diversas produções dos alunos, procurando a variável fonético-fonológica em questão.

A partir da análise dos dados observados, será apresentado o quantitativo de ocorrências dessas variantes, visando chamar atenção dos professores de língua portuguesa

⁵ Sala *maker* é um espaço dentro da escola dedicado a atividades práticas e criativas, onde os alunos podem explorar e experimentar, construindo, criando e resolvendo problemas a partir do uso de diferentes ferramentas.

dos anos finais do ensino fundamental para orientação dos alunos em sua escrita formal, na tentativa de ajudá-los a minimizar as possíveis ocorrências.

As etapas desta pesquisa foram submetidas ao Comitê de Ética para a devida aprovação, tendo em vista que trabalhamos seres humanos e precisamos coletar dados dos alunos, começando pelo documento de aceite pela direção escolar, seguido dos termos assinados pelos alunos e respectivos responsáveis da escola onde foi aplicada a pesquisa.

Após ciência e concordância de todos os envolvidos (direção, responsáveis e alunos) passamos à primeira atividade da etapa 1, quando foi aplicado um questionário social (Figura 3), com o objetivo de identificar o perfil dos alunos, ainda que, num primeiro momento, acreditamos que variáveis como sexo e classe social não seriam relevantes para nossa pesquisa. O professor-pesquisador auxiliou a turma no preenchimento do formulário, buscando, no cadastro dos alunos junto à equipe de secretaria, dados para a complementação do formulário, quando necessário.

Figura 3 - Formulário de Identificação dos Alunos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus de Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras e Comunicação Social



FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy.		
Endereço: Rua Professor José de Souza Herdy, 450 – 25 de Agosto – Duque de Caxias/ RJ – CEP: 25075-142.		
Nome completo: _____		
Idade: _____		Ano: _____
Turma: _____		
Sexo: ☐ masculino ☐ feminino ☐ não declarado		
Endereço: _____		
Complemento: _____		Bairro: _____
Cidade: _____		Estado: _____
Nome do principal responsável: _____		
Grau de instrução do responsável:		
☐ Ensino Fundamental	☐ completo	☐ incompleto
☐ Ensino Médio	☐ completo	☐ incompleto
☐ Ensino Superior	☐ completo	☐ incompleto
☐ Pós-graduação	☐ completo	☐ incompleto
☐ Nunca estudou		
Profissão do responsável: _____		
Quais dos seguintes tipos de livros você ler ou já leu?		
☐ Ficção		
☐ Mistério		
☐ Aventura		
☐ Biografias		
☐ Fantasia		
☐ Romance		
☐ Histórias em quadrinhos		
☐ Ficção científica		
☐ Outro. Especifique: _____		
Com que frequência você ler?		
☐ Nunca		
☐ 1 a 2 vezes por semana		
☐ 3 a 4 vezes por semana		
☐ 5 a 6 vezes por semana		
☐ Todos os dias		
Você acredita que a leitura pode ajudar na escrita?		
☐ sim		☐ não
Por quê? _____		

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

Fonte: Elaboração própria.

Na etapa 2, foram aplicadas duas atividades, privilegiando, primeiramente, a observação da escrita de palavras isoladas e, posteriormente, a escrita de frases. Foi aplicado inicialmente um ditado ortográfico de palavras (Figura 4), contemplando tanto verbos – sobretudo no infinitivo e nas formas verbais do futuro do subjuntivo pela presença do R em coda –, quanto não-verbos – como substantivos, adjetivos e advérbios –. Conforme Cardoso (2009), é necessário observar como se comportam diferentes classes morfológicas para concluirmos se há ou não diferença no comportamento do fenômeno investigado.

Figura 4 - Ditado Ortográfico de Palavras

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Campus de Seropédica Instituto de Ciências Humanas e Sociais Departamento de Letras e Comunicação Social		
		
ATIVIDADES DE PESQUISA		
Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy		
Nome completo:		
Turma:	Data:	
Atividade 1 (duração de 30 a 50 minutos – atividade em sala de aula – com repetição de 3x cada palavra)		
Ditado de palavras		
1. abridor	11. calor	21. discurso
2. acompanhar	12. cantor	22. entrevistador
3. afirmar	13. celular	23. sorvete
4. alcançar	14. cirurgia	24. escolher
5. investigar	15. colher	25. existir
6. analisar	16. comer	26. falar
7. mulher	17. comportamento	27. flor
8. jantar	18. conversando	28. força
9. personagem	19. curso	29. horror
10. barzinho	20. depender	30. identificar

Fonte: Elaboração própria.

Ainda na etapa 2, foi aplicado um ditado de frases, entretanto, parte da frase já era disponibilizada no questionário, o aluno teria de preencher lacunas com palavras, das frases ditadas, que apresentavam R em coda (Figura 5).

Figura 5 - Ditado Ortográfico de Frases

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Campus de Seropédica Instituto de Ciências Humanas e Sociais Departamento de Letras e Comunicação Social	
	
ATIVIDADES DE PESQUISA	
Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy	
Nome completo:	
Turma:	Data:
Atividade 2 (duração de 30 a 50 minutos – atividade em sala de aula – com repetição de 3x cada grupo de palavras)	
Ditado de frases	
1. O professor de geografia pediu para ampliar o mapa do Brasil no computador. 2. O diretor da escola falou que iria analisar o caso de cada aluno que fica jogando no celular. 3. Apesar dos esforços do coordenador para aplicar a advertência, nada surtiu efeito. 4. No barzinho, estavam o instrutor, o pesquisador, o diretor e o coordenador do curso. 5. O doutor fez a cirurgia com muita atenção e pelo amor à profissão. 6. Às vezes é preciso correr para pegar o ônibus e sentar à janela. 7. O instrutor avisou que para ir bem no curso vai depender da dedicação de cada um. 8. O discurso do sequestrador foi divergente de seu comparsa. 9. Para muitos é difícil dizer a dor e esclarecer o que realmente sente nas horas difíceis. 10. O inspetor veio me avisar sobre a chegada do meu transporte escolar.	

Fonte: Elaboração própria.

Na etapa 3, foi aplicada uma outra forma de registro das palavras, que também explorasse o R em coda. A partir de um exercício que apresentava imagens e dicas sobre o objeto, solicitamos que os alunos identificassem esse objeto e registrassem o nome correspondente. Como por exemplo, a partir da imagem de um ventilador era, esperado que os alunos registrassem o nome do objeto, tal atividade foi denominada “charada de imagem” (Figura 6).

Figura 6 - Charada com Imagens

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Campus de Seropédica Instituto de Ciências Humanas e Sociais Departamento de Letras e Comunicação Social		
ATIVIDADES DE PESQUISA		
Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy Nome completo: _____ Turma: _____ Data: _____		
Atividade 3 (duração de 30 a 50 minutos – atividade em sala de aula – o aluno deverá escrever os nomes das imagens sem a necessidade de intervenção do professor)		
Escreva o nome das imagens, a partir das dicas apresentadas:		
1. 	Sou muito utilizado em momentos de calor. Sou o...? 1. _____	
2. 	Sirvo para ajudar em grandes obras. Sou o...? 2. _____	
3. 	Ajudo meus alunos em sala de aula. Sou um...? 3. _____	
4. 	Adoro observar e saber a respeito das coisas. Sou um...? 4. _____	
5. 	Sirvo para deixar as pessoas mais cheirosas. Sou o...? 5. _____	
6. 		Sou o terceiro mês do ano do calendário. Sou o mês de...? 6. _____
7. 		Também sou conhecido como casa. Sou o...? 7. _____
8. 		A maioria das pessoas vão até mim para beber. Sou o...? 8. _____
9. 		Sirvo para transportar pessoas para baixo e para cima. Sou o...? 9. _____
10. 		Eu faço entrevistas ou reportagens. Por isso posso ser duas profissões. Sou um...? 10. _____ ou 11. _____

Fonte: Elaboração própria.

Na etapa 4, fizemos a correção dos ditados de palavras e frases, adotando a seguinte dinâmica: foi solicitado aos alunos que utilizassem o dicionário, tomado de empréstimo na sala de leitura ou dicionário eletrônico, através dos aparelhos celulares dos alunos; o aluno deveria buscar a palavra no dicionário e soletrá-la para que o professor colocasse no quadro; foram registradas, pelo professor, todas as variações encontradas da grafia de cada uma das palavras, sem identificação de quem foi o responsável. Dessa forma, o professor pôde explicar o porquê de não se poder grafar das maneiras x e y, por exemplo, sem culpá-los dos desvios da ortografia padrão, levando a turma a refletir sobre as diferenças entre pronúncia e escrita.

É importante ressaltar que, nesse momento, os alunos não estavam ainda de posse de seus ditados corrigidos, que serviram de consulta ao professor para realização dessa correção. As respostas dos ditados foram entregues aos alunos somente após a correção completa das palavras registradas no quadro. Depois de analisarem os resultados, os alunos devolveram os ditados ao professor para que fossem arquivados como parte da pesquisa.

Todo o trabalho de pesquisa e aplicação das atividades foi feito em um tempo de aula com 50 minutos, por semana, a fim de não atrapalhar o conteúdo estabelecido pelos documentos norteadores do estado. A previsão era de que ocorresse toda a coleta de dados em até 2 meses, com um total de aproximadamente 10 tempos de aula, entretanto, foi necessário ampliar em duas aulas esse cronograma para que todas as atividades fossem aplicadas com sucesso.

5.4 Novos procedimentos metodológicos

Após a aplicação das atividades e coleta de dados, foi verificada a necessidade de aplicação de outras atividades que pudessem auxiliar a pesquisa, tendo em vista algumas ponderações feitas a respeito das atividades anteriores, após breve análise dos dados coletados, principalmente devido à baixa incidência da ocorrência do fenômeno em questão, o possível apagamento do R em coda.

As novas atividades levaram em consideração situações mais espontâneas que as anteriores, a fim de ratificar, ou não, a incidência do apagamento do R em coda, porque entendemos que as atividades anteriores poderiam estar sendo mais monitoradas, tendo em vista que nos ditados, por exemplo, os alunos podem ter tido mais cuidado ao escrever, tentando acertar, ou ainda podem ter sido influenciados pela forma como o professor pronunciou as palavras. Sendo assim, foram acrescentadas mais duas atividades, constituindo a etapa 5, a fim de observar a maior espontaneidade possível na escrita dos alunos.

Na etapa 5, os alunos receberam uma história em quadrinhos da Turma da Mônica com os balões vazios e foram convidados a escrever, dentro dos balões, a história, a partir das imagens de cada quadrinho (Figura 7).

Figura 7 - Conte a História em Quadrinhos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus de Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras e Comunicação Social



ATIVIDADES DE PESQUISA

Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy	
Turma:	Data:

Atividade 4

A partir das imagens da história da Turma da Mônica, preencha os balões, montando a sua própria história.



Fonte: Elaboração própria.

Ainda na etapa 5, os alunos foram apresentados ao gênero textual-discursivo diário, a partir de fragmentos da obra “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus. Como complementação, houve a apresentação de imagens de um diário, associado ao conhecimento dos alunos, e imagens dos livros “Diário de um banana” e do “Diário de Anne Frank”. A atividade solicitava que os alunos registrassem, em uma página de diário, suas expectativas para o novo ciclo que se iniciaria no ensino médio (Figura 8).

Esta última atividade não compunha a primeira parte do projeto de aplicação da pesquisa, entretanto, foi inserida num segundo momento porque depois de começarmos a aplicar os testes, pensamos que seria interessante deixar os alunos mais livres para produzirem um texto com menor grau de monitoração, com escrita mais espontânea, que poderia (ou não) se aproximar da fala. No diário, escreve-se um texto para si mesmo, cria-se, assim, uma situação de produção mais relaxada, talvez mais propícia aos apagamentos do R em coda.

Figura 8 - Escreva uma página de diário

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus de Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras e Comunicação Social



ATIVIDADES DE PESQUISA

Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy	
Turma:	Data:

Atividade 5

Sabemos que o final do ano vem se aproximando e com isso começamos a pensar em todas as novidades que estarão por vir no novo ciclo de ensino que é o Ensino Médio. Com base nesse tema, redija um texto falando sobre o que você espera para o ano que vem. Não esqueça de dar um título ao seu texto. Mínimo de 10 linhas e máximo de 20 linhas.

Para facilitar a visualização das etapas dos procedimentos metodológicos, preparamos o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Etapas da coleta de dados

ETAPAS		DESCRIÇÃO	OBJETIVO
1	Aplicação do Questionário de Identificação dos Alunos	Coleta de informações como nome, sexo, idade, série, endereço, nome e grau de instrução dos responsáveis, profissões dos responsáveis e hábitos de leitura dos alunos e responsáveis.	Obter informações demográficas e contextuais dos alunos.
2	Ditado Ortográfico de Palavras	Aplicação de um ditado com palavras que apresentam o /R/ em coda, incluindo verbos no infinitivo e formas verbais do futuro do subjuntivo, além de substantivos, adjetivos e advérbios.	Avaliar a habilidade dos alunos em escrever palavras com o /R/ em coda.
	Ditado Ortográfico de Frases	Ditado de frases nas quais os alunos preenchem lacunas com palavras que contêm o /R/ em coda.	Verificar a capacidade dos alunos de aplicar o /R/ em contextos frasais.
3	Charada com Imagens	Exercício em que os alunos identificam objetos em imagens e registram os nomes correspondentes, focando no uso do /R/.	Estimular o reconhecimento visual e a associação de palavras com o /R/.
4	Correção dos Ditados	Utilização de dicionários para corrigir os ditados, com os alunos soletrando as palavras corretas e o professor registrando as variações encontradas.	Promover a autocorreção e o uso de ferramentas de referência.
5	História em Quadrinhos	Os alunos recebem uma história em quadrinhos com balões vazios e criam – e escrevem – uma história a partir das imagens.	Incentivar a criatividade e a escrita narrativa utilizando o /R/.
	Escrita de uma Página de Diário	Os alunos escrevem uma página de diário sobre suas expectativas para o novo ciclo de ensino no ensino médio.	Desenvolver habilidades de escrita reflexiva e pessoal.

Fonte: Elaboração própria.

6 ANÁLISE DE DADOS

Apesar desta pesquisa ter sido realizada com apenas uma turma de 9º ano, por razões diversas, acreditamos que o resultado será, pelo ineditismo da investigação, um valioso contributo ao conhecimento do fenômeno linguístico em questão, o (não)-apagamento do R em coda silábica, na escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro. Pretende-se, após a conclusão deste trabalho, dar prosseguimento à pesquisa, expandindo sua área de aplicação a outras turmas do colégio.

Consideramos que a primeira etapa da pesquisa foi a coleta das informações sociais dos alunos através do questionário de identificação; a primeira atividade de pesquisa propriamente dita foi o ditado ortográfico de palavras – etapa 2 – constituído do total de 30 palavras (Figura 4), sendo 17 palavras da classe dos substantivos e 13 palavras da classe dos verbos. Do total, 21 palavras contendo R em coda final, 11 palavras contendo o R em coda medial e 2 palavras contendo R em posição de encontro consonantal. Ao todo, foram trabalhadas 30 palavras que apresentam um total de 34 ocorrências de R em coda, ou seja, algumas palavras apresentam mais de uma ocorrência de R, como em “afirmar”, que possui R em coda medial e R em coda final.

Cabe esclarecer aqui que, apesar do total de 29 alunos na turma, nem sempre pudemos contar com a presença de todos durante as aulas em que havia aplicação das atividades, por isso, infelizmente, haverá certa divergência no número de participantes em cada etapa. Por conta dos atrasos na liberação da coleta de dados por parte do Comitê de Ética, tivemos pouco tempo para a efetiva aplicação da pesquisa, o que dificultou, por exemplo, o controle da frequência dos alunos participantes.

Para a atividade do ditado ortográfico de palavras, por exemplo, tivemos 26 participantes/informantes, a partir dos quais conseguimos um total de 780 registros de palavras e apenas 07 ocorrências do apagamento do R. O quadro 3 mostra as ocorrências de acordo com os informantes, identificados por números para preservação da identidade dos alunos:

Quadro 3 - Registros do apagamento de R no Ditado Ortográfico de Palavras

Informante	Palavra ditada	Forma registrada	Classe de palavras	Apagamento do R em coda medial	Apagamento do R em coda final
02	ANALISAR	analisaØ	verbo	-	01
03	CIRURGIA	cirúØgiaR	substantivo	01	-
05	SORVETE	soØverte	substantivo	01	-
10	EXISTIR	esistiØ	verbo	-	01
17	ACOMPANHAR	acompanhaØ	verbo	-	01
19	CIRURGIA	ciruØgia	substantivo	01	-
25	INFORMAR	informaØ	verbo	-	01
Total de ocorrências de apagamento do R em coda				03	04
				07	

Fonte: Elaboração própria

Na atividade “Ditado Ortográfico de Palavras”, tivemos o total de registro de 06 palavras – 04 verbos e 02 substantivos – apresentando 07 ocorrências de apagamento do R em coda, sendo 04 apagamentos do R em coda final e 03, em coda medial.

A palavra “cirurgia” foi registrada de duas formas diferentes por dois informantes, 03 (cirúØgiaR) e 19 (ciruØgia). Primeiramente, apesar de não ser o fenômeno que estamos investigando, convém ressaltar que o informante 03 grafa, equivocadamente, a palavra “cirurgia” com acento agudo no “ú”. Sobre o apagamento do R, os dois informantes, 03 e 19, registraram o apagamento do R em coda medial. Além disso, o informante 03 acrescentou um R final à palavra, provavelmente por hipercorreção – ou por alinhamento fonético, ou seja, o informante confundiu a posição ao registrar o R percebido foneticamente, ou por analogia a formas verbais do infinitivo.

Merece destaque também o registro do informante 05 que grafou “sorvete” como “soveRte”, alternando a posição do R medial para o final da sílaba subsequente.

Para Bortoni-Ricardo, tanto o apagamento quanto a hipercorreção não são processos aleatórios, *mas sistemáticos, refletindo a tensão entre a variedade linguística do aluno e a norma culta exigida pela escola* (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 112-113).

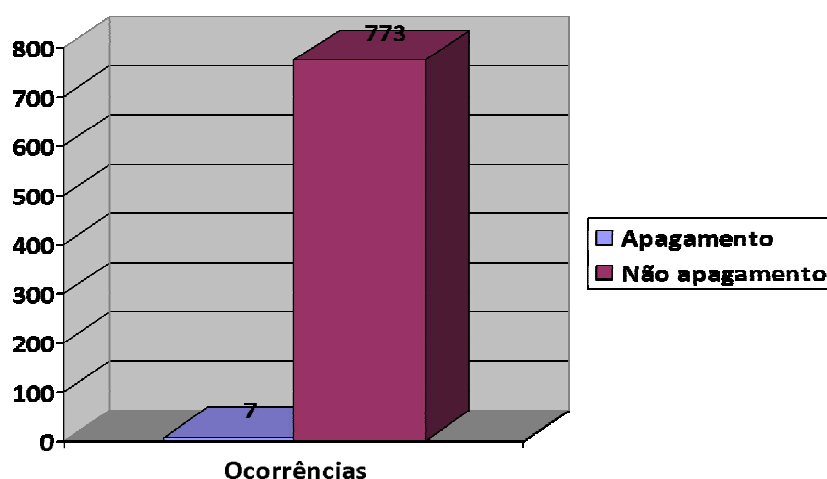
Em uma análise ampla, temos o gráfico a seguir representando o número de ocorrências, diante do total de palavras registradas pelos informantes, ou seja, em números percentuais, temos 0,9% de apagamento *versus* 99,1% de não apagamento:

Tabela 1 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade “Ditado Ortográfico de Palavras”

	Número de oc./Total	Frequência
Apagamentos do R	07/780	0,9%
Não apagamentos do R	773/780	99,1%

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 1 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade "Ditado Ortográfico de Palavras"



Fonte: Elaboração própria.

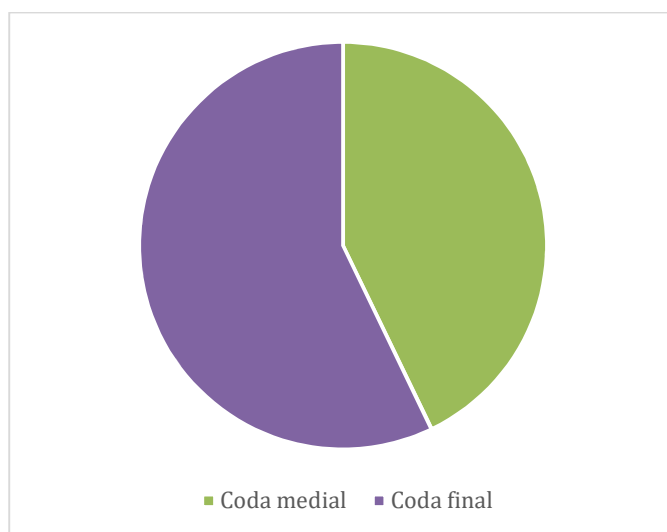
A seguir, a tabela 2 e o gráfico 2 indicam o percentual de ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final:

Tabela 2 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade “Ditado Ortográfico de Palavras”

	Número de oc./Total	Frequência
Apagamentos do R em coda medial	03/07	42,85%
Apagamentos do R em coda final	04/07	57,15%

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade “Ditado Ortográfico de Palavras”



Fonte: Elaboração própria

As atividades foram propostas na ordem de maior para menor possibilidade de monitoramento, tomando cuidado para que os alunos não percebessem o fenômeno que estávamos observando. Ressalta-se aqui que as atividades de ditado causaram certa estranheza aos alunos, pois não estão acostumados a fazer ditado nesta etapa do ensino fundamental II.

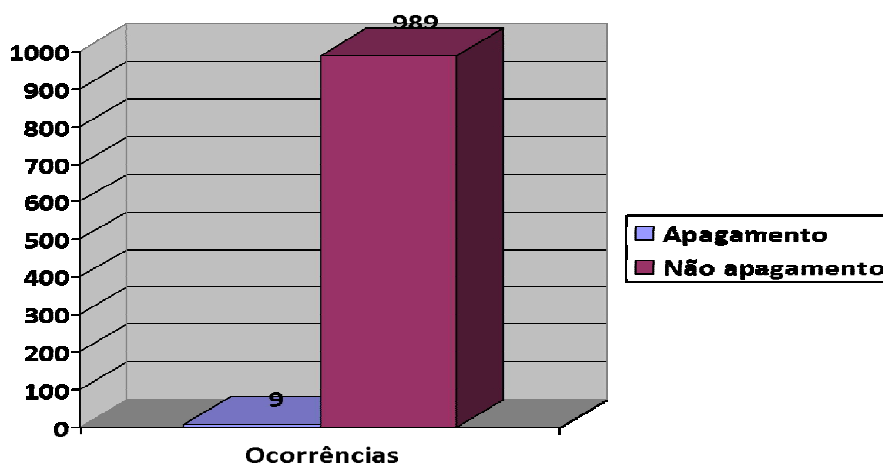
Para a próxima atividade da etapa 2, intitulada “Ditado Ortográfico de Frases” (figura 5), foram ditadas 43 palavras com o /R/ em posição final ou medial (as palavras com R em posição de coda foram destacadas em vermelho na figura 5, no capítulo 5, que reproduz a atividade aplicada aos alunos). Nesta atividade, participaram 23 informantes, os quais registraram um total de 989 palavras e 09 ocorrências do apagamento do R, sendo 06 ocorrências em coda final e 03, em coda medial. Quanto à classe de palavras, foram 06 registros de apagamento do R em não-verbos – 05 substantivos e 01 adjetivo – e 03 registros de apagamento do R em verbos. A tabela 3 e o gráfico 3 demonstram o número de ocorrências de apagamento diante do total de palavras registradas pelos informantes, em números percentuais, temos 0,92% de apagamento do R em coda *versus* 99,08% de não apagamento, percentuais bem próximos aos da atividade “Ditado ortográfico de palavras”:

Tabela 3 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade “Ditado Ortográfico de Frases”

	Número de oc./Total	Frequência
Apagamentos do R	09/989	0,92%
Não apagamentos do R	980/989	99,08%

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade “Ditado Ortográfico de Frases”



Fonte: Elaboração própria.

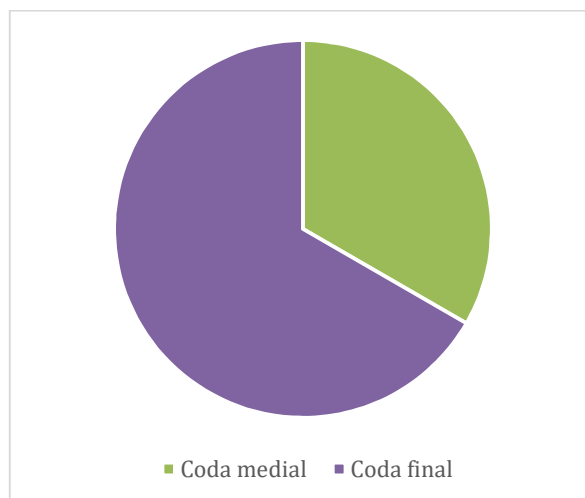
Das 09 ocorrências de pagamento do R em coda, destacam-se 06 apagamentos do R em coda final e 03 em coda medial, confirmando o que dizem os estudos teóricos sobre o apagamento de R, que mostram exatamente essa maior incidência em coda final. Para Bisol (2009), por exemplo, o R em coda final é mais vulnerável ao apagamento por ser menos perceptível acusticamente e por não carregar informação morfológica relevante (ex.: infinitivos verbais).

Tabela 4 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade “Ditado Ortográfico de Palavras”

	Número de oc./Total	Frequência
Apagamentos do R em coda medial	03/09	33,33%
Apagamentos do R em coda final	06/09	66,66%

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade “Ditado Ortográfico de Frases”



Fonte: Elaboração própria

Diferentemente da atividade “Ditado Ortográfico de palavras”, na atividade “Ditado Ortográfico de Frases” tivemos mais de uma ocorrência do apagamento do R por informante: o informante 27 apagou o R nas palavras “coordenador” e “sequestrador”, e o informante 28, apagou o R nas palavras “computador” e “comparsa” (Quadro 4). Não há, porém, registro de mais de um informante com apagamento na mesma palavra, como ocorreu na atividade anterior com a palavra “cirurgia” (retomar Quadro 3).

Quadro 4 - Registros de apagamento do R em coda na atividade “Ditado Ortográfico de Frases”

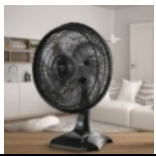
Informante	Palavra ditada	Forma registrada	Classe de palavras	Apagamento do R em coda medial	Apagamento do R em coda final
02	SURTIR	suØtiu	verbo	01	-
04	SENTAR	sentaØ	verbo	-	01
10	DIVERGENTE	diveØgente	adjetivo	01	-
19	INSTRUTOR	instrutoØ	substantivo	-	01
26	APLICAR	aplicaØ	verbo	-	01
27	COORDENADOR	coordenadoØ	substantivo	-	01
27	SEQUESTRADOR	sequestradoØ	substantivo	-	01
28	COMPUTADOR	computadoØ	substantivo	-	01
28	COMPARSAS	compaØsa	substantivo	01	-
Total de ocorrências de apagamento do R em coda				03	06
				09	

Fonte: Elaboração própria

Passamos à atividade “Charada com Imagens” – etapa 03 – que se diferencia totalmente das duas atividades anteriores, pois solicita que o informante escreva os nomes dos objetos a partir da combinação de uma pergunta e uma imagem que compõem a charada. A grande diferença é que nesta atividade não há qualquer comando oral, por isso, devido à necessidade de visualização de imagens, demos prioridade aos substantivos em detrimento dos verbos no infinitivo.

O quadro, a seguir, mostra a atividade com as respostas esperadas, palavras a partir das quais se possa observar o apagamento ou não do R em coda final ou medial. Adaptamos o quadro original aplicado aos alunos no momento da coleta de dados, diminuindo o tamanho das imagens, para facilitar a leitura do gabarito.

Quadro 5 - Palavras esperadas como respostas às perguntas da atividade “Charada com Imagens”

1.		Sou muito utilizado em momentos de calor. Sou o...? VENTILADOR
		Sirvo para ajudar em grandes obras. Sou o...? TRATOR
2.		Ajudo meus alunos em sala de aula. Sou um...? PROFESSOR
3.		Adoro observar e saber a respeito das coisas. Sou um...? PESQUISADOR
4.		
5.		Sirvo para deixar as pessoas mais cheirosas. Sou o...? PERFUME
6.		Sou o terceiro mês do ano do calendário. Sou o mês de...? MARÇO

7.		Também sou conhecido como casa. Sou o...? LAR
8.		A maioria das pessoas vão até mim para beber. Sou o...? BAR
9.		Sirvo para transportar pessoas para baixo e para cima. Sou o...? ELEVADOR
10.		Eu faço entrevistas ou reportagens. Por isso posso ser duas profissões. Sou um...? REPÓRTER ou ENTREVISTADOR

Fonte: Elaboração própria

Para a atividade “Charada com Imagens” esperávamos que o informante, ao visualizar a imagem e ler a pergunta, fosse capaz de inferir e escrever 11 palavras da classe dos substantivos (ventilador, trator, professor, pesquisador, perfume, março, lar, bar, elevador, repórter e/ou entrevistador), todas contendo R em posição de coda final ou medial.

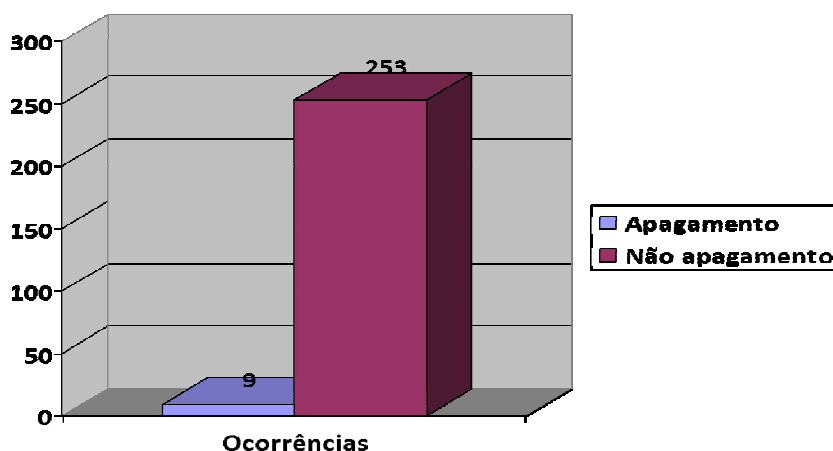
Nesta etapa, 23 alunos participaram como informantes, gerando um total de 253 dados registrados. A tabela 5 e o gráfico 5 representam o número de ocorrências diante do total de palavras registradas pelos informantes. Em números percentuais, registramos 3,55% de apagamento do R em coda *versus* 96,45% de não apagamento. Dessa forma, concluímos nesta atividade que quanto mais livre a atividade, menos monitorada é a escrita e, por isso, aumenta a incidência do apagamento do R.

Tabela 5 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade “Charada com Imagens”

	Número de oc./Total	Frequência
Apagamentos do R	09/253	3,55%
Não apagamentos do R	244/253	96,45%

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 5 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade “Charada com Imagens”



Fonte: Elaboração própria

Nessa atividade, registramos 09 ocorrências do apagamento do R, sendo 06 em coda final e 03 em coda medial. Diferentemente das atividades anteriores, tivemos menos monitoramento por parte informantes, por ser uma atividade livre do comando oral do professor-pesquisador e de possíveis influências fonéticas, por isso, há mais ocorrências de apagamento do R em coda, totalizando 3,55%. Em termos percentuais, houve aumento em relação às atividades da etapa 02, quais sejam, Ditado Ortográfico de Palavras e Ditado Ortográfico de Frases.

No quadro abaixo, podemos observar as formas registradas pelos informantes nas palavras com apagamento do R em coda medial e final:

Quadro 6 - Registros de apagamento do R em coda na atividade “Charada com Imagens”

Informante	Palavra esperada	Forma registrada	Apagamento do R em coda medial	Apagamento do R em coda final
06	VENTILADOR	ventiladoØ	-	01
10	LAR	apaØtamento	01	-
10, 13, 23, 27	REPÓRTER	reporteØ	-	04
18	REPÓRTER	repoØtér	01	-
28	REPÓRTER	repoØter	01	-
12	TRATOR	tratoØ	-	01
Total de ocorrências de apagamento do R em coda			03	06
			09	

Fonte: Elaboração própria.

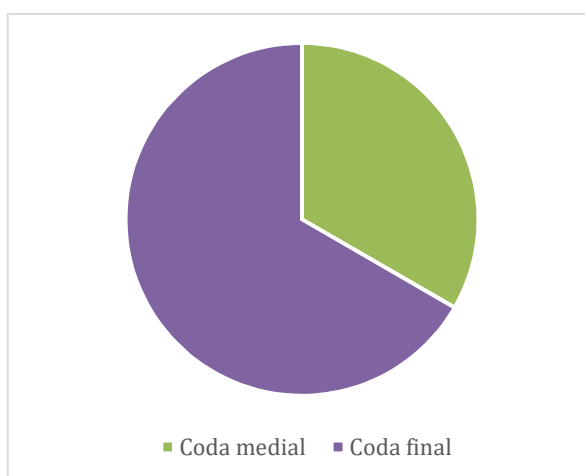
Para visualizar melhor as ocorrências em termos percentuais, observemos a tabela e o gráfico abaixo. Em termos percentuais, a atividade “Charada de Imagens” apresenta os mesmos números que a atividade “Ditado Ortográfico de Frases” para a diferença entre apagamento do R em coda medial e final.

Tabela 6 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade “Charada de Imagens”

	Número de oc./Total	Frequência
Apagamentos do R em coda medial	03/09	33,33%
Apagamentos do R em coda final	06/09	66,66%

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6 - Ocorrências de apagamento do R em coda medial e em coda final na atividade “Ditado Ortográfico de Frases”



Fonte: Elaboração própria

Exatamente por ser uma atividade mais livre, tivemos algumas ocorrências que merecem destaques, apesar de não poderem ser contabilizadas para efeito deste estudo. A atividade “Charada com Imagens” acabou abrindo margem para que alguns vocábulos registrados fugissem ao que propusemos como gabarito. Para ampliação desta pesquisa, acreditamos ser necessário adaptar essa atividade, mas para não desperdiçarmos nenhum registro, vamos fazer algumas considerações acerca dessas palavras:

1. com relação à resposta esperada para segunda pergunta, os informantes 17 e 19 responderam “escavadeira” e o informante 26, respondeu “retroescavadeira”, sinônimos da palavra esperada: “trator”;
2. com relação à quarta pergunta, para a qual a resposta esperada era “observador”, os informantes 02, 09, 19, 21 e 28 responderam “curioso”, os informantes 05, 10, 11, 16, 18, 25, 27 responderam “detetive”, o informante 08 respondeu “estudante” e os informantes 13 e 24, responderam “fofoqueiro”;
3. com relação à sexta pergunta, o informante provavelmente se equivocou e registrou a palavra “abril” como sendo o terceiro mês do ano, já que a resposta esperada era “março”;
4. com relação à palavra “lar”, resposta esperada para a sétima pergunta, o informante 02 deixou sem resposta, talvez por não ter conseguido se lembrar de nenhuma palavra que pudesse se encaixar a partir das dicas e da imagem; já o informante 22, respondeu “chalé” ou “cabana” e o informante número 23, respondeu “residência”;
5. com relação à última pergunta, cuja resposta poderia ser “entrevistador” ou “repórter”, o informante 25 deixou em branco, sem nenhum registro.

Percebemos que dos 23 informantes, 15 tiveram dificuldade de associar a imagem número 04 da atividade ao que se esperava como um “observador”.

Observando ainda o Quadro 6, podemos constatar que a maior dificuldade quanto ao registro do R em coda ocorreu na palavra “repórter”, para a qual foram registradas 06 ocorrências, sendo 04 ocorrências com apagamento em coda final e 02, com apagamento em coda medial, equivalente a 2/3 do total geral das ocorrências.

Quanto ao registro do informante 10, que respondeu com a palavra “apartamento” em vez do gabarito esperado “lar”, observou-se o apagamento do R em coda medial “apatamento”. Apesar de a resposta não corresponder ao termo previsto, o fenômeno foi incluído na análise por evidenciar o processo fonológico em estudo.

Como mencionado no capítulo de metodologia, após coleta de dados da etapa 03, a etapa 04 consistiu em corrigir os ditados ortográficos aplicados na etapa 02. Logo em seguida, decidiu-se propor a etapa 05, com atividades mais livres, que foram propostas a partir da análise das atividades anteriores, entendendo que elas poderiam auxiliar no resultado da pesquisa. Claro que, ainda assim, entendemos que se estivessem em momentos mais descontraídos e fora do ambiente escolar, poderíamos ter resultados diferenciados.

A etapa 05 apresenta duas atividades, a “História em Quadrinhos” que propõe o preenchimento dos balões de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, em que foi apagada a linguagem verbal original, solicitando que o informante contasse a história a partir da linguagem não verbal.

A seguir, montamos o quadro 7 com as ocorrências por participantes, os que não apresentaram nenhuma palavra ou expressão com o R foram sinalizadas com o símbolo Ø, e, consequentemente, na coluna “Registro/ N° de ocorrências”, lê-se N/A como “não se aplica”. Os alunos/ informantes que não realizaram as atividades estão sinalizados como “Atividade não realizada” e consequente N/A como “não se aplica”, no campo “Registro/ N° de ocorrências”, como pode ser percebido logo no registro do primeiro informante.

Quadro 7 - Registros e apagamentos de R referentes à atividade “História em Quadrinhos”

Informante	Palavra/Expressão	N° de registros	N° de ocorrências de apagamento ou hipercorreção
01	atividade não realizada	0	N/A
02	precisar, almoçar	2	0
03	morta, vou mandar, me vê, comer	4	1 (me veR)
04	Ø	0	N/A
05	calor	1	0
06	pode pegar, sorvete, pode pegar	3	0
07	dar	1	0
08	por favor, quem ver, me ver	3	0
09	pode ver, precisar gastar	2	0
10	Ø	0	N/A
11	deixa eu lamber	1	0
12	morto	1	0
13	professor, por favor, maior, amor	4	0
14	atividade não realizada	0	N/A
15	atividade não realizada	0	N/A
16	pode me dar, por pouco, comer	3	0
17	posso pegar, posso da, engordar, posso dar, mordida, vai tomar	6	2 (posso daØ, engordaØ)
18	quer	1	0
19	vou pedir	1	0
20	almoçar	1	0
21	atividade não realizada	0	N/A
22	me dar, se engordar, preciso comer	3	0
23	atividade não realizada	0	N/A
24	pegar, sorvete, sorvete	3	0
25	Ø	0	N/A
26	Ø	0	N/A
27	posso provar, calor, morde, maior	4	0

28	dar	1	0
29	calor	1	0
Total de ocorrências		46	3

Fonte: Elaboração própria.

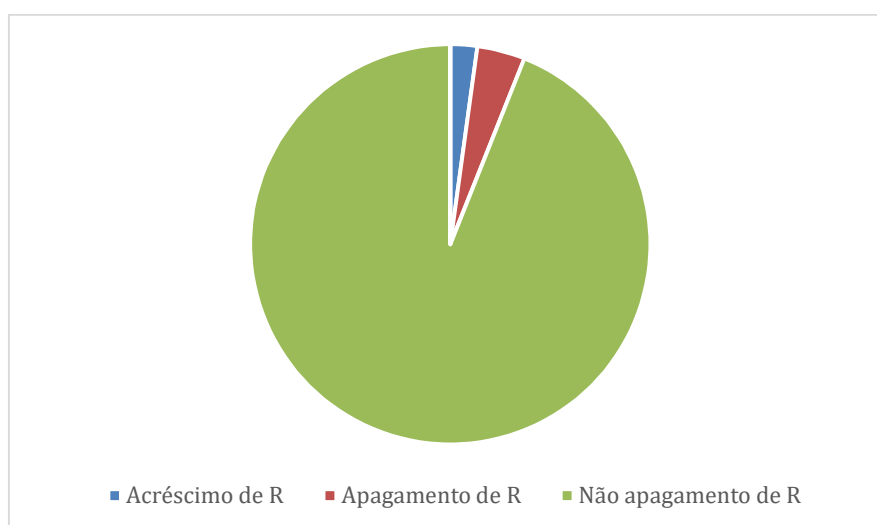
Assim, das 46 ocorrências do fenômeno, 43 palavras foram corretamente registradas, mantendo o R em posição de coda medial e final, em palavras 31 formas verbais e 15 formas não-verbais (substantivos, adjetivos, preposições), 02 ocorrências apresentaram apagamento do R em coda e em 01 ocorrência houve hipercorreção, com acréscimo do R final equivocadamente.

Tabela 7 - Ocorrências de apagamento do R, não apagamento do R em coda e acréscimo do R na atividade “História em Quadrinhos”

	Número de oc./Total	Frequência
Acréscimo do R	01/46	2,17%
Apagamentos do R	02/46	4,35%
Não apagamentos do R	43/46	93,48%

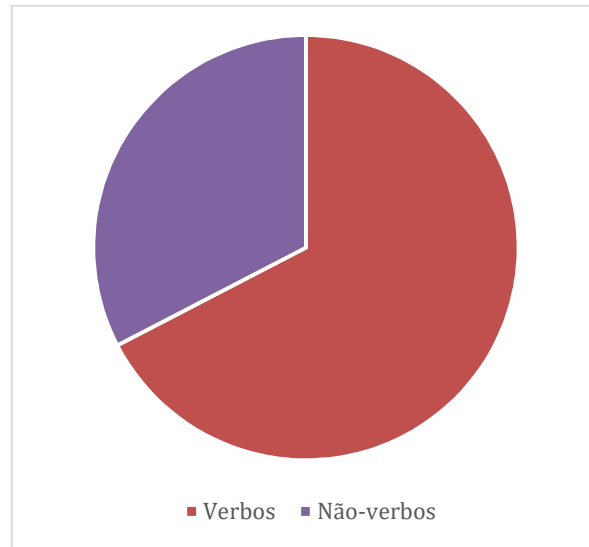
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 7 - Ocorrências de apagamento e não apagamento do R em coda na atividade “História em Quadrinhos”



Fonte: Elaboração própria

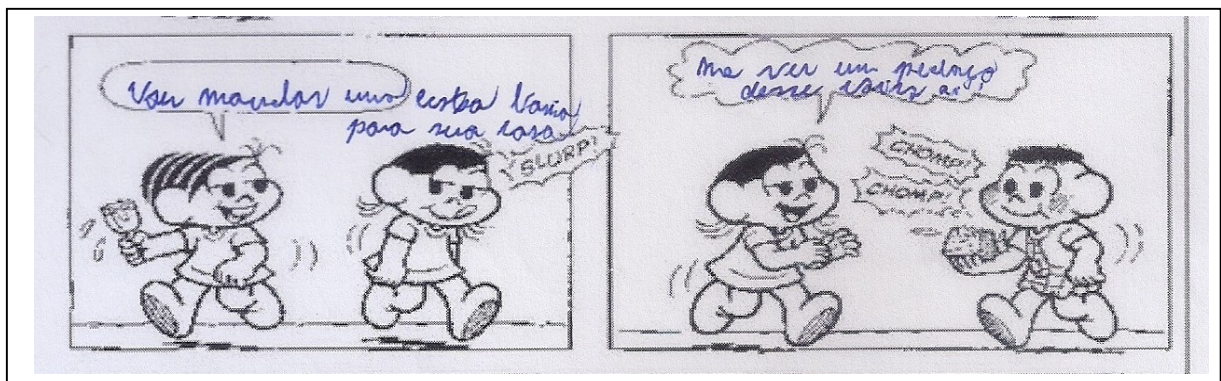
Gráfico 8 - Distribuição das ocorrências de verbos e não-verbos na atividade “História em Quadrinhos”



Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao informante número 03, nessa atividade, encontramos o registro da expressão “me vê” grafada com o acréscimo do R, passando, num processo hipercorreção, a “me ver”, conforme a figura 9.

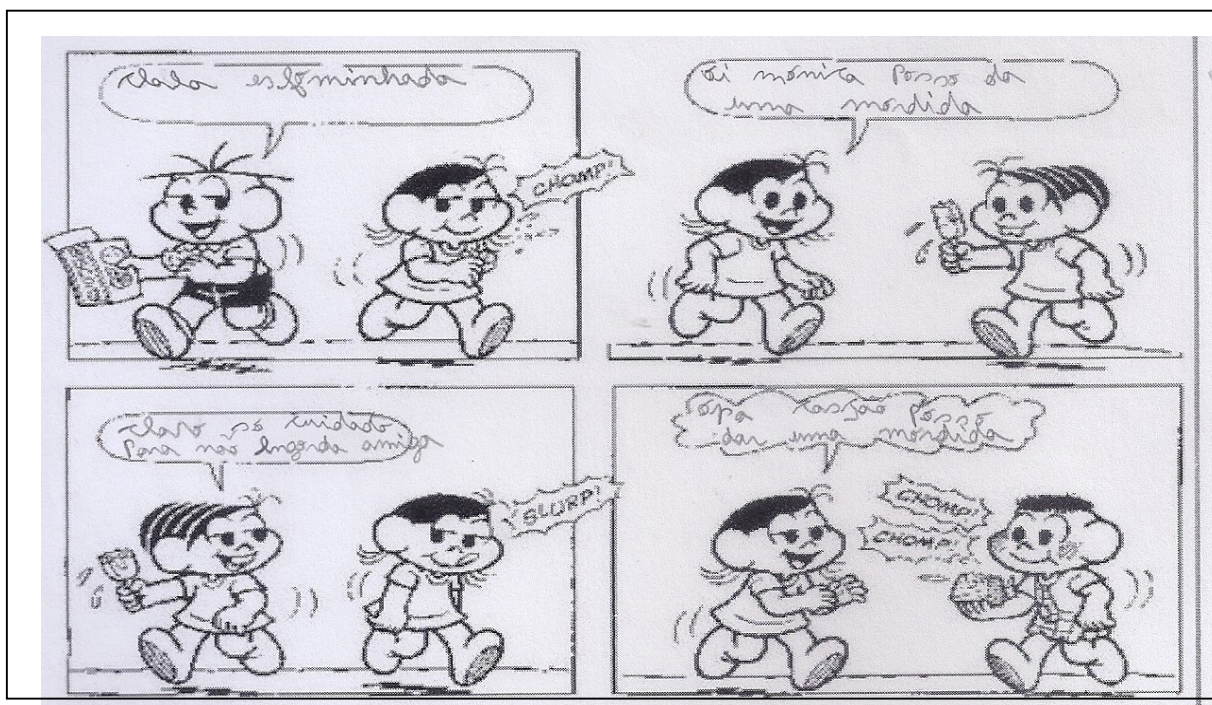
Figura 9 - Informante 03 em resposta à atividade “História em Quadrinhos”



Fonte: Elaboração própria.

Apesar de curioso, o informante 17 ilustra algo bem comum nos textos dos alunos, o registro de duas formas diferentes para a mesma palavra, no caso, na primeira ocorrência, o informante registrou “da”, indicando apagamento do R em coda final, mas na segunda ocorrência, o R foi mantido, foi registrada a forma “dar”. Além disso, houve apagamento do R em coda final também na ocorrência da forma “engordar” > “engorda, conforme figura 10:

Figura 10 - Informante 17 – atividade “História em Quadrinhos”



Fonte: Elaboração própria.

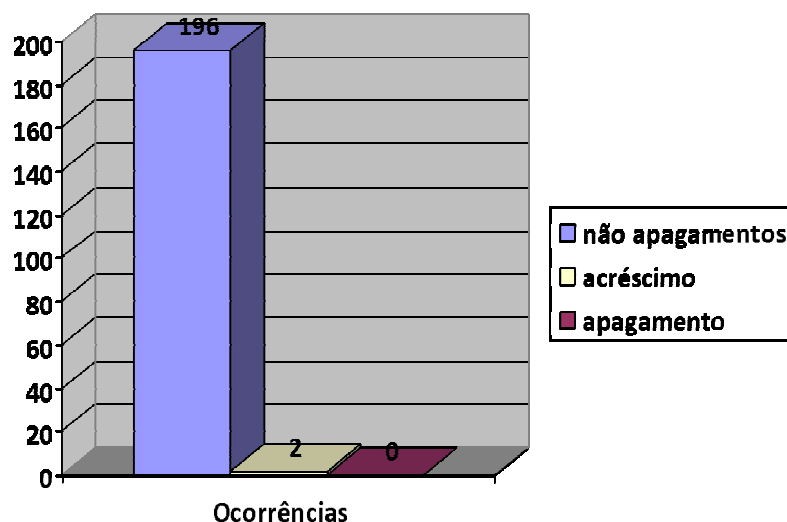
Por fim, última atividade da etapa 05 solicitava que os informantes redigissem um texto como se fosse uma página de diário relatando suas expectativas em relação à nova fase de ensino, o ensino médio, considerando o 9º ano como o encerramento de um ciclo. Para isso, o professor-pesquisador apresentou o gênero textual-discursivo diário através da obra “Quarto de despejo”, de Carolina de Jesus, e ilustrou com imagens de diários normalmente utilizados pelas adolescentes, com a obra “O diário de um banana”, uma série de livros de ficção escrita pelo cartunista norte-americano Jeff Kinney, e também com a obra “O diário de Anne Frank”, uma biografia escrita pela própria Anne Frank. Essas apresentações buscavam contextualizar o gênero textual-discursivo a ser produzido para facilitar o entendimento da tarefa e deixar claro que ao escrever num diário, escreve-se para si mesmo, ou seja, a escrita não exige monitoração de qualquer natureza, ao contrário, o escrevente é totalmente livre para fazer os registros, que serão lidos apenas por ele mesmo.

Por ser uma atividade de escrita livre, sem dúvida, foi a atividade que apresentou maior variedade de palavras contendo o R, seja em coda final, seja em coda medial, entretanto, apesar das 198 palavras contendo R em posição de coda, não encontramos nenhuma ocorrência de apagamento de R.

Das 198 expressões registradas, surpreendentemente, nenhuma palavra apresentou apagamento de R e 02 palavras sofreram acréscimo de R no registro do informante 17, nas

expressões “conseguir jogar” e “conseguir ganhar” – ambos deveriam estar no pretérito perfeito: “consegui jogar” e “consegui ganhar”, respectivamente. O gráfico abaixo apresenta então, 196 ocorrências de não-apagamento de R em coda, 02 ocorrências de acréscimos de R e nenhum registro de ocorrências com apagamento de R em coda medial ou final:

Gráfico 9 - Ocorrências de apagamento de R, não apagamento de R e acréscimo do R na atividade “Escrita de uma página de diário”



Fonte: Elaboração própria.

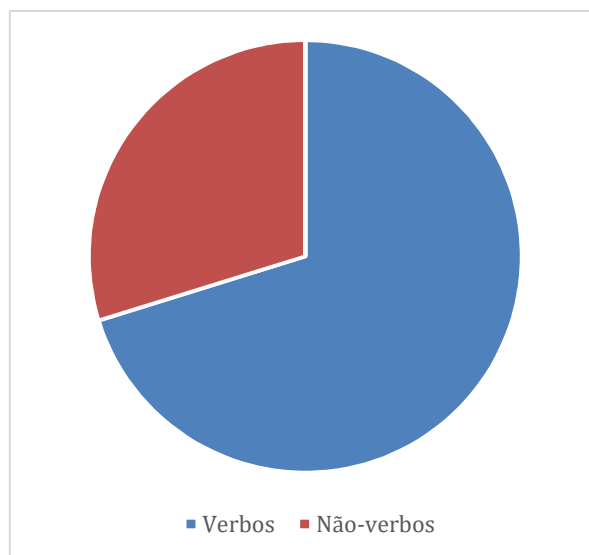
Em termos percentuais, temos seguinte configuração: 98,9% de ocorrências de não-apagamento, 1,01% de ocorrências com acréscimo de R por hipercorreção e 0% de ocorrências de apagamento de R em coda.

Tabela 8 - Ocorrências de não apagamento do R em coda, apagamento do R em coda e acréscimo do R na atividade “Escrita de uma página de diário”

	Número de oc./Total	Frequência
Apagamentos do R	00/198	0%
Acrécimo do R	02/198	1,01%
Não apagamentos do R	196/198	98,9%

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 10 - Distribuição das ocorrências de verbos e não-verbos na atividade “Escrevendo uma página de diário”



Fonte: Elaboração própria

Apesar de não registrarmos nessa atividade ocorrências do apagamento do R em coda silábica, gostaríamos de destacar algumas ocorrências curiosas que encontramos. No registro do informante 05, encontramos a ausência da vogal “e” na expressão “pra poder” > “pra podr”, e a divisão silábica diferente na translineação da palavra “aprender” > “aprende-r”.

Convém também chamar atenção para a forma como o informante 13 registrou a palavra “qualquer” apesar de não ter apagado o R em coda final, fez a separação silábica diferente da convencional, como se fossem dois vocábulos diferentes, “qual” e “quer”.

O informante 17 registrou acréscimo de R nos verbos, quando não havia necessidade, pois referia-se ao tempo do pretérito perfeito, seguido de um verbo no infinitivo. Ao reconhecer que verbo no infinitivo apresenta R final, por analogia, o informante pode ter grafado o verbo anterior da mesma forma.

O informante 19 nos chama atenção para o registro da troca do R pelo L em posição de encontro consonantal na forma verbal “lembro” grafada como “lemblo”.

O informante 25 nos apresenta uma troca muito comum na linguagem oral, que merece destaque neste trabalho. Trata-se da troca do R pelo M na combinação de duas formas verbais: “vai vir”, registrado aqui como: “vai vim”.

Apesar da nossa surpresa ao encontrarmos baixíssimas frequências do apagamento do R em coda após aplicação desta pesquisa, entendemos que qualquer apagamento de R em

coda na escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental pode ser preocupante, assim, elaboramos exercícios em forma de sequência didática que podem servir de apoio aos professores buscando minimizar possíveis ocorrências de apagamento do R em coda.

7 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

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

A sequência didática apresenta oito atividades diversas, que poderão auxiliar os professores no trabalho com ortografia, fazendo com que o aluno consiga, cada vez mais, perceber a necessidade de monitoramento quando precisar fazer uso da norma ortográfica. Consequentemente, buscamos contribuir, de forma lúdica e funcional, para o não apagamento do R em coda silábica na escrita, ainda que o fenômeno seja percebido na fala.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – TREINOS ORTOGRÁFICOS

Atividade 01

Objetivos:

- Observar se os alunos conseguem decifrar as palavras a partir das imagens, explorando as palavras que apresentam R em coda.
- Despertar a consciência fonológica para os casos do R em posição de coda.
- Reconhecer e aplicar corretamente as regras ortográficas relacionadas ao uso e à omissão da letra “r” em palavras da língua portuguesa.

Desenvolvimento: 1 aula de 50 minutos com resolução da atividade e correção com os alunos.

Orientações didáticas: O professor poderá utilizar os primeiros 30 minutos para incentivar os alunos a decifrarem as imagens e em seguida caçar a palavra no caça-palavras. Usar os 20 minutos restantes para correção e discussão oral de forma coletiva, observando se os alunos conseguiram marcar o R no final das sílabas, ressaltando a ideia de que algumas marcas da oralidade e da escrita possuem suas particularidades. Observar também o que levou o aluno a pensar em um possível nome diferenciado para a imagem, caso seja diferente do esperado na questão.

Recursos necessários: Folha de atividades e material escolar.

A partir das imagens encontre as palavras no caça-palavras a seguir, que pode ser um substantivo ou um verbo. Você poderá encontrar as palavras na horizontal, na vertical, na diagonal ou invertida da direita para a esquerda.

1.



2.



3.



4.



5.



6.



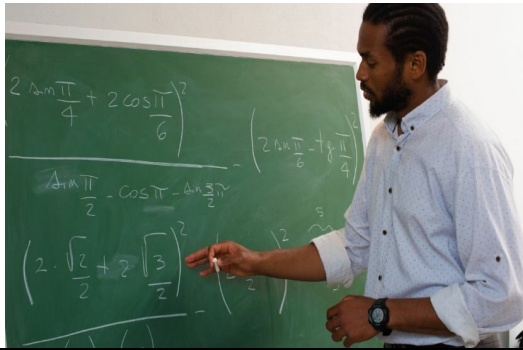
7.



8.



9.



10.



CAÇA-PALVRAS

A	A	M	V	B	R	C	W	D	S	E	G	F	G	U	H	I	J	Z	O
K	L	S	M	H	N	Q	O	P	P	T	Q	F	R	S	E	T	N	U	P
V	L	X	W	R	Y	Z	K	C	I	A	D	O	B	C	I	O	S	D	E
E	P	E	R	S	E	G	U	I	R	A	J	F	P	U	E	B	G	H	N
R	I	D	J	K	I	L	W	M	X	N	K	O	R	P	Q	S	J	Q	T
R	J	S	T	M	O	R	C	E	G	O	B	U	O	M	V	E	X	T	E
W	Y	I	B	W	Z	A	E	E	B	C	D	E	F	D	F	R	G	H	A
R	A	T	N	I	P	T	I	P	L	Y	E	Z	E	J	K	V	F	L	R
M	N	O	A	P	E	O	Q	P	C	U	R	S	S	T	F	A	L	U	V
X	R	B	E	V	W	Y	T	A	Z	Z	L	A	S	B	C	R	D	K	P
U	E	F	R	N	G	F	N	O	H	A	I	A	O	J	K	L	U	L	M
M	N	O	T	C	Q	T	O	P	G	D	A	R	R	U	M	A	R	Q	R
S	S	J	T	U	O	V	K	C	Q	X	S	W	L	Y	Z	A	G	B	X
C	D	E	R	R	Y	V	B	N	F	Y	G	H	M	C	G	W	V	I	L
S	X	R	Z	Q	X	P	N	O	N	M	R	Y	N	H	L	K	J	H	H

Atividade 02

Objetivos:

- Proporcionar aos alunos uma percepção visual das palavras grafadas com –R em coda silábica, a partir de uma competição entre eles.
- Desenvolver habilidades de interpretação de pistas e associação de palavras com seus significados, através das dicas dadas, quando os alunos deverão identificar e soletrar corretamente as palavras.
- Promover a participação ativa e colaborativa da turma durante a atividade no quadro e estimular o trabalho com a troca de conhecimentos entre os alunos para resolver os desafios propostos.
- Desenvolver a habilidade de soletração correta das palavras em português.

Desenvolvimento: 1 aula de 50 minutos com possibilidade de se estender para 2 aulas, totalizando 1 hora e 40 minutos, de acordo com a dificuldade e interação dos alunos.

Orientações didáticas: O professor deverá promover a aula de forma que os alunos, ao soletrarem as palavras, pratiquem a ortografia correta de forma lúdica e dinâmica, enfatizando a escrita correta da grafia do “r”, estimulando a atenção e o cuidado na escrita, promovendo a autocorreção e o aprendizado das regras ortográficas.

Recursos necessários: Quadro e pilot.

Agora vamos brincar de forca. Para descobrir melhor as palavras, a dica é como elas aparecem no dicionário. Sigam as pistas e soletre cada uma delas. Você poderá fazer o uso de um dicionário para facilitar sua descoberta. A atividade deverá ser feita no quadro com a participação de toda a turma.

1. Sou um verbo formado pela palavra que representa rabiscos em um papel.



2. Sou um verbo que costuma ser usado quando um colega fica implicando com o outro.



3. Sou um líquido que usam em dias de sol para passar na pele.



4. Sou aquele que faz muita gente feliz quando está em campo.



5. Sou aquele que deixa seu lápis com a ponta bem fininha.



— — — — —

6. Somos aqueles que ajudam você na hora da refeição, levando comida até a sua boca.



— — — — — e — — — — —

7. Sou conhecido também como casa ou lar para algumas pessoas, porém vivo empilhado um sobre o outro.



— — — — —

8. Sou um verbo que une as pessoas e as faço viver umas ao lado das outras.



— — — — —

9. Sou aquele responsável por cuidar e guiar um leão dentro de um circo.



10. Somos três verbos que são essenciais para uma argumentação de ideias.



Atividade 03

Objetivos:

- Reconhecer e diferenciar palavras com grafias semelhantes, mas sentidos distintos.
- Aplicar o conhecimento da ortografia correta e do uso adequado das palavras em frases contextualizadas, identificando a forma verbal, substantivo ou forma incorreta.
- Desenvolver a habilidade de interpretar frases para escolher a palavra que melhor se encaixa no sentido da oração.
- Desenvolver a habilidade de identificar a presença do “r” em diferentes formas verbais e substantivos, ampliando a consciência sobre variações ortográficas.

Desenvolvimento: 1 aula de 50 minutos com resolução da atividade e correção com os alunos. A utilização do dicionário nesta atividade torna-se fundamental para que o aluno possa tomar consciência da diferença na grafia das palavras e seus respectivos sentidos.

Orientações didáticas: O professor deverá estimular a atenção dos alunos com relação aos detalhes linguísticos, reforçando a diferença entre palavras parecidas e suas funções na frase, fortalecendo o reconhecimento e a compreensão dos verbos e substantivos em diferentes contextos, uma vez que o exercício traz verbos e substantivos variados. Dessa forma, deverá ajudar os alunos a entenderem suas aplicações, fazendo uma revisão sobre variação linguística e apontando a importância da escrita correta nas situações formais, explorando os casos de apagamento do R em posição de coda, salientando a mudança de sentido de acordo com a alteração na grafia. Recomenda-se a utilização do mapa mental sugerido ao final da atividade que poderá ser desenhado no quadro, com o objetivo de reforço da correção.

Recursos necessários: Folha de atividades e material escolar.

Nesta atividade, você vai praticar a diferença entre palavras que têm grafias parecidas, mas sentidos e usos diferentes. Muitas vezes, na língua portuguesa, existem palavras que soam iguais ou quase iguais, mas têm funções distintas ou são incorretas para determinada situação.

Por isso, é importante prestar atenção no contexto da frase para escolher a palavra correta. Isso ajuda a melhorar a escrita, a leitura e a comunicação.

Vamos observar a diferença entre formas verbais (como "comer" e "come"), palavras com grafia parecida (como "estar" e "esta") e até palavras que não existem na língua padrão, usadas para confundir (como "cumer", "andá", "ficá").

Complete as frases com as palavras adequadas que estão entre os parênteses, observando a diferença de sentido que podem existir entre elas.

- a) O filho chega cansado do futebol e diz logo para a mãe:
– O que temos para _____? (comer – come – cumer)
- b) A mãe coloca o prato de comida e o filho pede em seguida a sobremesa. Logo a mãe fala:
– Que isso, meu filho, não para de _____. (comer – come – cumer)
- c) O irmão vê a cena do mais velho comendo e logo diz em tom de implicância:
– Meu irmão _____ muito mais que eu, mãe! (comer – come – cumer)
- d) O irmão mais velho não perde tempo e começa a falar do mais novo. Mas a mãe logo o adverte:
– Que isso, menino, _____ de boca fechada. Eu, hein! (comer – come – cumer)
- e) Não demorou muito o pai dos meninos entrou pela porta da cozinha e mãe falou:
– Alfredo, por que você _____ chegando agora? (estar – está – esta)
- f) O pai solta um ar meio cansado e mostra certo incômodo com a pergunta da esposa, mas logo responde:
– Porque precisei _____ até mais tarde no serviço, pois vou _____ de folga amanhã. (ficar – fica – ficá) / (estar – está – esta)
- g) – _____ não é uma mania sua, Alfredo. Por isso estranhei e estou lhe perguntando. (estar – está – esta)
- h) – Ah, meu amor, você sabe que pra mim, _____ em casa é o que mais gosto de fazer, não é? (estar – está – esta)
- i) – _____ bem, meu amor. Amanhã ficaremos todos juntinhos curtindo sua merecida folguinha. (estar – está – esta)
- j) O pai dá falta da filha caçula e pergunta diretamente à esposa:
– Por onde _____ minha menina, que não estou vendo por aqui? (andar – andá – anda)
- k) Logo em seguida a filha sai do quarto e a mãe logo fala:
– _____ menina _____ muito quieta ultimamente, parece _____ com algum problema sério. (estar – está – esta)
- l) O pai, então, se dirige à filha e fala com tom bem carinhoso:

– O que _____ acontecendo, minha linda? Quero _____ ao seu lado em todos os momentos. (estar – está – esta)

m) A filha, meio cabisbaixa, diz em tom melancólico:

– Quero _____ sozinha no meu quarto _____ noite, para eu mesma tentar descobrir o que _____ acontecendo comigo mesma. Fiquem tranquilos, amo todos vocês. (ficar – ficá – fica) / (estar – está – esta)

Mapa Mental – Atividade 03

1. Verbos

- └ Infinitivo (forma básica)
 - | └ Ex: comer, ficar, estar, andar
 - | └ Usado após preposições, como sujeito, ou expressando finalidade
- └ Conjugação
 - | └ Presente do Indicativo
 - | | └ 3ª pessoa do singular: come, está, anda, fica
 - | | └ Concorda com sujeito da frase
 - | └ Outras formas verbais (passado, futuro, etc.)

2. Pronomes Demonstrativos

- └ Indicam posição/posição de algo em relação a falante e interlocutor
- └ Exemplos:
 - | └ Esta (perto do falante)
 - | └ Essa (perto do interlocutor)
 - | └ Aquela (longe dos dois)

3. Diferenças Importantes

- └ Palavras semelhantes, sentidos distintos
 - | └ comer (infinitivo) ≠ come (verbo conjugado) ≠ cumer (não existe)
 - | └ estar (infinitivo) ≠ está (verbo conjugado) ≠ esta (pronome demonstrativo)

- | — andar (infinitivo/verbo) ≠ andá (não existe)
- | — ficar (infinitivo/verbo) ≠ fica (verbo conjugado) ≠ ficá (não existe)

4. Aplicação

- | — Observe o contexto da frase para escolher a forma correta
- | — Verifique se é verbo no infinitivo, conjugado ou pronome demonstrativo
- | — Evite usar formas inexistentes ou incorretas da norma padrão

Atividade 04

Objetivos:

- Compreender o contexto textual, interpretando corretamente o sentido de cada frase apresentada, identificando o verbo ou substantivo subentendido pelo enunciado e estrutura da oração.
- Exercitar a coesão e coerência textual, garantindo que as frases resultantes da completude mantenham sentido lógico e fluidez.
- Promover a interdisciplinaridade com jogos educativos, montando uma cruzadinha com as palavras completadas, unindo conteúdo gramatical com raciocínio lógico e criatividade visual.

Desenvolvimento: 2 aulas de 50 minutos com revisão e validação das respostas, verificando a correção e adequação das palavras inseridas, promovendo o hábito de revisar as produções linguísticas. Devido ao grau de dificuldade da turma, esta atividade pode ser realizada em grupos de até 3 alunos, propiciando a troca entre eles.

Orientações didáticas: Nesta atividade, o professor deverá promover a aplicação dos conhecimentos linguísticos dos alunos, utilizando conhecimentos gramaticais sobre verbos e substantivos e identificando formas verbais adequadas ao tempo verbal e à concordância exigida na frase. Deverá desenvolver o vocabulário contextual com os educandos, a fim de refletirem sobre o significado e uso adequado de palavras em diferentes contextos, aprimorando a escolha vocabular, além de estimular o raciocínio e a autonomia deles, fazendo com que resolvam a atividade de forma independente, aplicando habilidades de

interpretação e construção de sentido sem apoio direto.

Recursos necessários: Folha de atividades e material escolar.

Complete as frases com os verbos ou substantivos que estão subentendidos de acordo com o contexto em monte a cruzadinha de forma adequada com base no contexto.

- a) Em uma entrevista, o _____ (1) pediu para o ator _____ (2) um verso de um poeta famoso. Ele queria mostrar para o público a importância da Literatura.
- b) O cantor ficou chateado porque ninguém pediu bis no final do show. Ele disse que não vai _____ (3) mais naquele _____ (4).
- c) O fato de _____ (5) cedo não me faz _____ (6) mais tarde. Porque acordo do mesmo jeito, sem muito sono.
- d) Quando eu _____ (7) de viagem vou _____ (8) todos os meus parentes, pois estou morrendo de saudades de cada aperto de vocês.
- e) O jovem precisa _____ (9) para _____ (10) no futuro, porque o tempo passar muito rápido e exige muita disciplina.
- f) _____ (11) de forma saudável é muito importante para a saúde e os nutricionistas pedem para também _____ (12) exercícios físicos.
- g) Vou pedir para _____ (13) todo o trabalho do _____ (14) de Língua Portuguesa, que fala sobre as classes de palavras.
- h) O _____ (15) das folhas das árvores fica mais intenso com a _____ (16) dos ventos antes de mudar o tempo.
- i) _____ (17) eu te amo, mas _____ (18) as suas ignorâncias está fora de cogitação dentro da nossa relação.
- j) _____ (19) é fácil, o difícil é ter atitudes que justifiquem suas palavras que saem da sua boca sem muito _____ (20).

CRUZADINHA

	12.																		
19.													16.					18.	
										3.									
				2.							6.								
1.																			
												13.							
			11.														15.		
									8.										
					4.										17.				
		7.																	
5.																			
10.																			
								9.											
								14.											
	20.																		

Atividade 05

Objetivos:

- Compreender a forma como os verbos se apresentam no dicionário em sua forma infinitiva.
- Perceber o uso da consoante r no registro de palavras da classe gramatical verbos, no modo infinitivo.
- Estimular o uso do dicionário como ferramenta de consulta e aprendizado, incentivando os alunos a consultarem o dicionário para facilitar a descoberta das palavras e ampliar seu vocabulário.

Desenvolvimento: 2 aulas de 50 minutos, onde os alunos deverão consultar os dicionários (físicos ou eletrônicos), encontrando a forma infinitiva dos verbos e seus significados. A correção deve ser feita no quadro com o registro dos verbos em sua forma infinitiva, com a participação dos alunos, indicando o que encontraram.

Orientações didáticas: Nesta atividade, o professor deverá orientar os alunos como se faz a consulta ao dicionário, de preferência o físico, com o objetivo de fazer com que utilizem a ordem alfabética, tão esquecida atualmente com as facilidades dos recursos digitais. Antes da busca ao dicionário, o professor deverá fazer a leitura, ou solicitar auxílio dos alunos na leitura, e realizar a interpretação e compreensão do texto, ressaltando a comicidade, se percebida ou não pelos alunos. Após a correção da atividade, com os verbos no quadro, caberá uma revisão das três conjugações verbais, destacando as vogais temáticas e o r como a marca do infinitivo, trazendo em paralelo as informações de gerúndio e particípio como complemento das formas nominais.

Recursos necessários: Folha de texto, caderno, material escolar, quadro e pilot.

Divirta-se com a leitura da crônica de Stanislaw Ponte Preta e depois, com ajuda de um dicionário, escreva os infinitivos dos verbos destacados.

A velha contrabandista

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega – tudo malandro velho — começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

– É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro

só **tinha** areia. Muito encabulado, **ordenou** à velhinha que **fosse** em frente. Ela **montou** na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal **ficou** desconfiado ainda. Talvez a velhinha **passasse** um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela **passou** na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. **Perguntou** o que é que ela **levava** no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal **examinou** e era mesmo.

Durante um mês seguido o fiscal **interceptou** a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se **chateou**:

– **Olha**, vovozinha, eu **sou** fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. **Manjo** essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me **tira** da cabeça que a senhora é contrabandista.

– Mas no saco só **tem** areia! — insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal **propôs**:

– Eu **prometo** à senhora que **deixo** a senhora passar. Não dou parte, não **apreendo**, não **conto** nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora **está** passando por aqui todos os dias?

– O senhor **promete** que não "espaia"? — quis saber a velhinha.

– Juro — respondeu o fiscal.

– É lambreta.

In: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/16801/a-velha-contrabandista>,

acessado em 23.04.2025

Atividade 06

Objetivos:

- Analisar os aspectos linguísticos da letra de uma canção.
- Confrontar situações em que aparece o R em posição de coda com situações em que ele não aparece.
- Perceber visualmente a grafia de verbos e nomes com –R em coda silábica, bem como comparar a fala do intérprete da música e a sua realização escrita.
- Fazer com que os alunos percebam se os cantores pronunciam ou não o R em coda silábica em músicas apresentadas.

Desenvolvimento: 2 aulas de 50 minutos, quando os alunos deverão ouvir a música ou o vídeo dela até três vezes no máximo. Em seguida, deverá ser distribuída a folha de atividade e a música deverá continuar sendo executada de forma contínua ao longo da execução das atividades, propiciando aos alunos que prestem atenção nas palavras. Segue-se com a resolução da atividade pausando a música e escrevendo a forma correta das palavras no quadro, com auxílio dos alunos.

Orientações didáticas: O professor deve executar a canção e distribuir a folha de atividade em seguida para os alunos. Enquanto a música continua sendo reproduzida de forma contínua, pedir que os alunos executem a atividade de completar as lacunas com as palavras que foram omitidas da forma como estão ouvindo, informando que ao final a turma fará a correção coletiva pausando a música e voltando o trecho, sempre que necessário, prestando atenção na pronúncia das palavras e observando se o cantor realiza ou não o apagamento do R. Aqui já se pode despertar nos alunos a consciência fonológica das palavras utilizadas na atividade com os casos do R na condição de coda.

Recursos necessários: Caixa de som, internet, projetor, folha de atividade, material escolar, quadro e pilot.

Ouçã e/ou assista ao vídeo da famosa música “O que é o que é” do grande cantor e compositor Gonzaguinha e preencha as lacunas com as palavras que você ouvir. A música poderá ser executada várias vezes para que você consiga preencher de forma cuidadosa cada espaço.

Que É o Que É?

Gonzaguinha

Eu fico com a pureza da resposta das crianças

É a vida, é bonita e é bonita

No gogó!

_____ e não _____ a vergonha de _____ feliz

_____ e _____ e _____

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia _____ bem _____ e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

Simbora, povo!

_____ e não _____ a vergonha de _____ feliz

_____ e _____ e _____

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia _____ bem _____ e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

E a vida?

E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão

Ela é a batida de um coração?

Ela é uma doce ilusão? Ê-ô

Mas e a vida?

Ela é maravilha ou é sofrimento?

Ela é alegria ou lamento?

O que é, o que é, meu irmão?

Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo

É uma gota, é um tempo que nem dá um segundo

Há quem fale que é um divino mistério profundo

É o sopro do _____ numa atitude repleta de _____

Você diz que é luta e _____

Ele diz que a vida é _____

Ela diz que _____ é _____

Pois amada não é e o verbo é _____

Eu só sei que confio na moça

E na moça eu ponho a _____ da fé

Somos nós que fazemos a vida

Como der, ou puder, ou quiser

Sempre desejada

Por mais que esteja errada

Ninguém quer a morte

Só saúde e sorte

E a pergunta roda

E a cabeça agita

Fico com a pureza da resposta das crianças

É a vida, é bonita e é bonita

_____ e não _____ a vergonha de _____ feliz

_____ e _____ e _____

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia _____ bem _____ e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

Simbora, povo!

_____ e não _____ a vergonha de _____ feliz

_____ e _____ e _____

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia _____ bem _____ e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita (bonito!)

_____ e não _____ a vergonha de _____ feliz

_____ e _____ e _____

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia _____ bem _____ e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

_____ e não _____ a vergonha de _____ feliz

Cantar

Composição: Gonzaguinha.

<https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/463845/>.

Acessado em 23.04.2025

Ouçã em: <https://www.youtube.com/watch?v=IYZcsb706q8&t=2s>

Atividade 07

Objetivos:

- Reconhecer a diversidade linguística do português falado no Brasil, valorizando diferentes variantes regionais e sociais.
- Estimular a consciência sociolinguística, compreendendo que nenhuma variante linguística é inferior ou superior às outras.
- Promover o respeito às diferenças linguísticas, especialmente aquelas ligadas às origens regionais dos alunos.
- Incentivar a expressão escrita pessoal, permitindo que o aluno reescreva o texto conforme sua própria forma de falar.

Desenvolvimento: 2 aulas de 50 minutos. O professor faz uma breve apresentação do escritor Monteiro Lobato e a da criação do personagem Jeca Tatu. Em seguida distribui a folha de atividade e aguarda a execução dos alunos em mais ou menos 30 minutos. O restante do tempo poderá ser usado para a atividade extra, sugerida a seguir, como forma de trazer ludicidade e curiosidade à atividade.

Orientações didáticas: O professor deverá mostrar aos alunos, de maneira prática e lúdica, as diferentes formas de pronúncia do rótico, em coda externa, nas regiões do Brasil. Essa percepção irá auxiliar na compreensão de que o R final pode ser realizado de diversas formas sem, contudo, modificar sua função na palavra, servindo, inclusive, como marca regional, não havendo uma pronúncia melhor ou pior, como forma de combate a preconceitos existentes com determinadas realizações, como o retroflexo /ɽ/, além da percepção das outras formas de pronúncias, como glotal /h/ e velar /X/, indicando que são mais fáceis de sofrerem apagamento por serem menos perceptíveis do que o tepe /r/ ou o próprio retroflexo /ɽ/. Dessa forma entende-se que poderá ajudar os alunos na compreensão de que algumas são mais fortes, outras mais fracas, e outras canceladas, fazendo um contraponto com outros exemplos de variação que ocorre no país, ressaltando que se trata de uma marca linguística de alguns grupos, assim como as gírias e algumas expressões.

Recursos necessários: Folha de atividade, material escolar, quadro e pilot.

Você certamente já teve contato com a variedade rural do português do Brasil. Na literatura brasileira temos um personagem criado por Monteiro Lobato em 1914,



Atividade 08

Objetivos:

- Reconhecer traços linguísticos característicos da variedade rural do português brasileiro por meio da observação atenta da fala dos personagens no filme.
- Comparar diferentes formas de expressão linguística, identificando variações entre o da variedade rural e a norma-padrão.
- Refletir criticamente sobre a diversidade linguística do Brasil, compreendendo o valor cultural e social dos dialetos regionais.
- Analisar como as escolhas linguísticas dos personagens contribuem para a construção de identidade, humor e crítica social no contexto do filme.

Desenvolvimento: 3 aulas de 50 minutos. O professor poderá voltar algumas partes do filme para que os alunos relembrem a produção de algumas palavras realizadas pelo personagem.

Essa atividade deve ser realizada de forma oral, utilizando o quadro para o registro das palavras mencionadas pelos alunos.

Orientações didáticas: O professor precisará ressaltar com os alunos que assistam ao filme prestando atenção na fala do personagem para que percebam algo diferente nas palavras pronunciadas pelo personagem Jeca Tatu ou de outros personagens, ressaltando a pronúncia do R e se os alunos conseguem identificar o apagamento. Poderá propor ainda como determinadas falas do filme poderiam ser escritas na variante padrão da língua, além do debate sobre o filme, seguindo as orientações propostas, que podem ser feitas de forma coletiva oralmente.

Recursos necessários: Filme *Jeca Tatu* (Mazzaropi, 1960) – TV ou computador com acesso à internet, material escolar, quadro e pilot.

Agora que você já teve bastante contato com variedade rural do português do Brasil, vamos assistir a um filme baseado na obra *Ideias de Jeca Tatu* de Monteiro Lobato. Preste atenção na fala dos personagens, para depois destacarmos algumas palavras interessantes e gerarmos um debate sobre as formas variantes de falar, observando como seria a escrita dessas palavras se tivéssemos que usar a variante padrão da nossa língua. O filme tem a duração de 1 hora e 30 minutos e é estrelado pelo grande ator brasileiro Amácio Mazzaropi, tendo sido classificado como comédia e lançado em 1960. Observe ainda que o filme não tem cores, pois é rodado em preto e branco, característica das produções naquela época.



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O07_cmzLvok, acessado em 26.04.2025.

O T A R R U M A R
S O
R

Atividade 02

1. DESENHAR
2. PERTURBAR
3. PROTETOR
4. JOGADOR
5. APONTADOR
6. GARFO E COLHER
7. APARTAMENTO
8. CONVIVER
9. DOMADOR
10. ARGUMENTAR/ CONVENCER/ DEFENDER

Atividade 03

a) – O que temos para **comer**?

Explicação: "Comer" é o verbo no infinitivo, usado após "para" indicando finalidade.

b) – Que isso, meu filho, não para de **comer**.

Explicação: Aqui, "comer" é o verbo no infinitivo, complementando a ideia de ação contínua.

c) – Meu irmão **come** muito mais que eu, mãe!

Explicação: "Come" é a forma do verbo comer na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

d) – Que isso, menino, **come** de boca fechada. Eu, hein!

Explicação: Novamente, verbo "come" na 3ª pessoa do singular.

e) – Alfredo, por que você **está** chegando agora?

Explicação: "Está" é o verbo estar na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

f) – Porque precisei **ficar** até mais tarde no serviço, pois vou **estar** de folga amanhã.

Explicação: "Ficar" no infinitivo para indicar ação realizada; "estar" também no infinitivo para ação futura.

g) – **Esta** não é uma mania sua, Alfredo. Por isso estranhei e estou lhe perguntando.

Explicação: "Esta" é pronome demonstrativo.

h) – Ah, meu amor, você sabe que pra mim, **estar** em casa é o que mais gosto de fazer, não é?

Explicação: Infinitivo do verbo estar, usado como sujeito da frase.

i) – **Está** bem, meu amor. Amanhã ficaremos todos juntinhos curtindo sua merecida folguinha.

Explicação: Forma verbal do verbo estar (3ª pessoa do singular).

j) – Por onde **anda** minha menina, que não estou vendo por aqui?

Explicação: Verbo andar, 3ª pessoa do singular do presente.

k) – **Esta** menina **está** muito quieta ultimamente, parece **estar** com algum problema sério.

Explicação: "Esta" é pronome demonstrativo; "está" verbo estar; "estar" infinitivo.

l) – O que **está** acontecendo, minha linda? Quero **estar** ao seu lado em todos os momentos.

Explicação: "Está" verbo estar; "estar" infinitivo.

m) – Quero **ficar** sozinha no meu quarto **esta** noite, para eu mesma tentar descobrir o que **está** acontecendo comigo mesma.

Explicação: "Ficar" infinitivo; "esta" pronome demonstrativo; "está" verbo estar.

Atividade 04

Frases completadas

a) Em uma entrevista, o **entrevistador** (1) pediu para o ator **recitar** (2) um verso de um poeta famoso. Ele queria mostrar para o público a importância da Literatura.

b) O cantor ficou chateado porque ninguém pediu bis no final do show. Ele disse que não vai **cantar** (3) mais naquele **lugar** (4).

c) O fato de **acordar** (5) cedo não me faz **dormir** (6) mais tarde. Porque acordo do mesmo jeito, sem muito sono.

d) Quando eu **chegar** (7) de viagem vou **abraçar** (8) todos os meus parentes, pois estou morrendo de saudades de cada aperto de vocês.

e) O jovem precisa **parar** (9) para **pensar** (10) no futuro, porque o tempo passa muito rápido e exige muita disciplina.

f) **Comer** (11) de forma saudável é muito importante para a saúde e os nutricionistas pedem para também **fazer** (12) exercícios físicos.

Atividade 05

era – ser

passava – passar

começou – começar

vinha – vir

mandou – mandar

Escuta – escutar

passa – passar

leva – levar

sorriu – sorrir

restavam – restar

adquirira – adquirir

respondeu - responder

É - ser

Achou – achar

esvaziou – esvaziar

tinha – ter

ordenou – ordenar

fosse – ir

montou – montar

ficou – ficar

passasse – passar

passou – passar

Perguntou – perguntar

levava – levar

examinou – examinar

interceptou – interceptar

chateou - chatear

Olha – olhar

sou – ser

Manjo – manjar

tira – tirar

tem – ter

propôs - propor

prometo – prometer

deixo – deixar

apreendo – apreender

conto – contar

está – estar

promete - prometer

Atividade 06

O Que É o Que É?

Gonzaguinha

Eu fico com a pureza da resposta das crianças

É a vida, é bonita e é bonita

No gogó!

Viver e não **ter** a vergonha de **ser** feliz

Cantar e **cantar** e **cantar**

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia **ser** bem **melhor** e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

Simbora, povo!

Viver e não **ter** a vergonha de **ser** feliz

Cantar e **cantar** e **cantar**

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia **ser** bem **melhor** e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

E a vida?

E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão

Ela é a batida de um coração?

Ela é uma doce ilusão? Ê-ô

Mas e a vida?

Ela é maravilhaa ou é sofrimento?

Ela é alegria ou lamento?

O que é, o que é, meu irmão?

Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo

É uma gota, é um tempo que nem dá um segundo

Há quem fale que é um divino mistério profundo

É o sopro do **criador** numa atitude repleta de **amor**

Você diz que é luta e **prazer**

Ele diz que a vida é **viver**

Ela diz que melhor é **morrer**

Pois amada não é e o verbo é **sofrer**

Eu só sei que confio na moça

E na moça eu ponho a **força** da fé

Somos nós que fazemos a vida
 Como der, ou puder, ou quiser

Sempre desejada
 Por mais que esteja errada
 Ninguém quer a morte
 Só saúde e sorte

E a pergunta roda
 E a cabeça agita
 Fico com a pureza da resposta das crianças
 É a vida, é bonita e é bonita

Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser bem melhor e será
 Mas isso não impede que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita
 Simbora, povo!

Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser bem melhor e será
 Mas isso não impede que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita (bonito!)

Viver e não **ter** a vergonha de **ser** feliz

Cantar e **cantar** e **cantar**

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia **ser** bem **melhor** e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

Viver e não **ter** a vergonha de **ser** feliz

Cantar

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, entendemos que o presente trabalho possa contribuir como novos elementos da escrita dos falantes fluminenses, por ser mais um local de ampliação dos estudos do R.

Observamos que há pouca ou quase nenhuma omissão do R em posição de coda, a partir da ideia de uma possível imprecisão entre os sons e as letras, principalmente quando tratamos de sílabas que se distanciam da estrutura C+V (Consoante + Vogal), como em estruturas do tipo C+V+C (Consoante + Vogal + Consoante).

Tentamos observar, a partir dos dados coletados, e das referências bibliográficas, se havia, de fato, a constatação da tendência de eliminação do R final nas palavras do Português Brasileiro, como uma espécie de simplificação da estrutura silábica, seguindo a forma canônica padrão do PB (C) V – consoante + vogal, gerando o que chamamos de “zero fonético”.

Para isso, levamos em consideração o fato de a variação linguística ser inerente a todas as línguas, sobretudo na fala, ocorrendo nos mais diversos níveis e condicionada a fatores sejam linguísticos, sejam sociais. A variação pode se apresentar de duas ou mais formas, porém com o mesmo valor de verdade, quando o falante poderá optar por uma ou outra variante de acordo com o contexto de comunicação no qual está inserido, sem que, com isso, haja perda ou mudança de sentido ou significado.

Ressalta-se a importância de trazermos, como ponto de reflexão e sugestão para os professores, as observações de que nas situações informais e orais da língua, o apagamento do R na atividade comunicativa pode não trazer nenhum prejuízo para os alunos, porém que tal fenômeno precisa ser evitado na escrita, trazendo ao aluno essa percepção.

Dessa forma, sobre os resultados obtidos algumas hipóteses são necessárias serem levantadas devido ao número baixo de ocorrências de apagamento:

- i) o fato de a escola estar situada em uma região nobre do município de Duque de Caxias, exigindo uma qualidade de ensino com alta performance;
- ii) 2 dos 29 alunos declararam que seus pais concluíram uma pós-graduação, 3 que possuem nível superior incompleto ou em curso; 7 com nível médio completo; apenas 1 com ensino médio incompleto; 1 com ensino fundamental completo; 2 com ensino fundamental incompleto; e 12 não souberam responder;
- iii) todos os informantes moram no município de Duque de Caxias, em bairros bem próximos. Apesar de serem mais humildes, percebe-se que os responsáveis procuram a

escola por acreditarem na qualidade do ensino, ainda que tenham conhecimento de colégios mais próximo a eles;

iv) dos 29 informantes, 15 acreditam que a leitura pode ajudar na escrita; 7 deles declararam que leem 1 a 2 vezes por semana, enquanto 3 afirmam ler de 3 a 4 vezes por semana; 13 deles assumem não ler praticamente nenhum tipo de livro dentre os que foram sugeridos (Biografias, Ficção, Mistério, Aventura, Fantasia, Romance, HQ ou Ficção Científica);

v) ao final do ano de 2024 a turma 901 obteve 100% de aprovação, com zero dependência para o próximo ano, o que justifica o nível de aproveitamento da turma;

vi) a escola possui uma sala de leitura de médio porte com um acervo de aproximadamente 14.000 volumes e é frequentada de segunda a sexta, sobretudo no horário da tarde, pelos chamados “Jovens Leitores”, orientados e recepcionados por duas profissionais Agentes de Leitura, que também fazem projetos para auxiliar os professores na disciplina de Língua Portuguesa, com o incentivo da leitura e apoio nas dificuldades de leitura dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental II.

Cabe ressaltar a importância de ampliação desta pesquisa em outras turmas da escola, a fim de observar se tais ocorrências se mantêm ou se apresentam de forma diferente. Pode-se fazer uma comparação, por exemplo, a partir da aplicação da pesquisa com os alunos do 6º ano, quando entram nessa escola e com alunos do 3º ano do Ensino Médio, passando por outras séries intermediárias, além do comparativo entre turmas da mesma série, o que certamente enriquecerá esse trabalho e ajudará a mapear o fenômeno aqui estudado referente ao falar fluminense e suas implicações nos registros escritos.

Não se pretende abandonar o tema, mas sim, ampliar a pesquisa e incentivar outros professores da área a fazerem pesquisas da mesma natureza, de modo a encontrar os mecanismos didáticos que ajudem os alunos a dominar mais facilmente as normas ortográficas do Português.

APÊNDICE

A - Formulário de identificação dos alunos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus de Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras e Comunicação Social



FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy	
Endereço: Rua Professor José de Souza Herdy, 450 – 25 de Agosto – Duque de Caxias/ RJ – CEP: 25075-142	
Idade:	
Turma: 901	Ano: 2024
Sexo: ☐ masculino ☐ feminino ☐ não declarado	
Endereço:	
Complemento:	Bairro:
Nome do principal responsável (apenas primeiro nome):	
Grau de instrução do responsável:	☐ Ensino Fundamental ☐ completo ☐ incompleto
	☐ Ensino Médio ☐ completo ☐ incompleto
	☐ Ensino Superior ☐ completo ☐ incompleto
	☐ Pós-graduação ☐ completo ☐ incompleto
	☐ Nunca estudou
Profissão do responsável:	
Quais dos seguintes tipos de livros você já leu?	☐ Ficção
	☐ Mistério
	☐ Aventura
	☐ Biografias
	☐ Fantasia
	☐ Romance
	☐ Histórias em quadrinhos
	☐ Ficção científica
☐ Outro. Especifique: _____	
Com que frequência você lê um livro?	☐ Nunca
	☐ 1 a 2 vezes por semana
	☐ 3 a 4 vezes por semana
	☐ 5 a 6 vezes por semana
	☐ Todos os dias
Você acredita que a leitura pode ajudar na escrita?	☐ sim ☐ não
Por quê?	
Para uso exclusivo do pesquisador	
Número do informante: _____	

B – Ditado Ortográfico de Palavras

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus de Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras e Comunicação Social



ATIVIDADES DE PESQUISA

Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy	
Nome completo:	
Turma:	Data:

Atividade 1 (duração de 30 a 50 minutos – atividade em sala de aula – com repetição de 3x cada palavra)

Ditado de palavras

1. abridor	11. calor	21. discurso
2. acompanhar	12. cantor	22. entrevistador
3. afirmar	13. celular	23. sorvete
4. alcançar	14. cirurgia	24. escolher
5. investigar	15. colher	25. existir
6. analisar	16. comer	26. falar
7. mulher	17. comportamento	27. flor
8. jantar	18. conversando	28. força
9. personagem	19. curso	29. horror
10. barzinho	20. depender	30. identificar

C – Ditado Ortográfico de Frases

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus de Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras e Comunicação Social



ATIVIDADES DE PESQUISA

Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy	
Nome completo:	
Turma:	Data:

Atividade 2 (duração de 30 a 50 minutos – atividade em sala de aula – com repetição de 3x cada grupo de palavras)

Ditado de frases

1. O professor de geografia pediu para ampliar o mapa do Brasil no computador.
2. O diretor da escola falou que iria analisar o caso de cada aluno que fica jogando no celular.
3. Apesar dos esforços do coordenador para aplicar a advertência, nada surtiu efeito.
4. No barzinho, estavam o instrutor, o pesquisador, o diretor e o coordenador do curso.
5. O doutor fez a cirurgia com muita atenção e pelo amor à profissão.
6. Às vezes é preciso correr para pegar o ônibus e sentar à janela.
7. O instrutor avisou que para ir bem no curso vai depender da dedicação de cada um.
8. O discurso do sequestrador foi divergente de seu comparsa.
9. Para muitos é difícil dizer a dor e esclarecer o que realmente sente nas horas difíceis.
10. O inspetor veio me avisar sobre a chegada do meu transporte escolar.

D – Charada com Imagens

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus de Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras e Comunicação Social



ATIVIDADES DE PESQUISA

Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy	
Nome completo:	
Turma:	Data:

Atividade 3 (duração de 30 a 50 minutos – atividade em sala de aula – o aluno deverá escrever os nomes das imagens sem a necessidade de intervenção do professor)

Escreva o nome das imagens, a partir das dicas apresentadas:

1. 	Sou muito utilizado em momentos de calor. Sou o...? 1. _____
2. 	Sirvo para ajudar em grandes obras. Sou o...? 2. _____
3. 	Ajudo meus alunos em sala de aula. Sou um...? 3. _____
4. 	Adoro observar e saber a respeito das coisas. Sou um...? 4. _____
5. 	Sirvo para deixar as pessoas mais cheirosas. Sou o...? 5. _____



6. 	Sou o terceiro mês do ano do calendário. Sou o mês de...? 6. _____
7. 	Também sou conhecido como casa. Sou o...? 7. _____
8. 	A maioria das pessoas vão até mim para beber. Sou o...? 8. _____
9. 	Sirvo para transportar pessoas para baixo e para cima. Sou o...? 9. _____
10. 	Eu faço entrevistas ou reportagens. Por isso posso ser duas profissões. Sou um...? 10. _____ ou 11. _____

E – Conte a História em Quadrinhos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus de Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras e Comunicação Social



ATIVIDADES DE PESQUISA

Instituição: Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy	
Turma:	Data:

Atividade 4

A partir das imagens da história da Turma da Mônica, preencha os balões, montando a sua própria história.



REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Daniel; OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 5, p. 127-158, 1997.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: como é como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Preconceito linguístico: como é como se faz**. São Paulo: Parábola, 2017.

_____. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BARRETO, Débora Aparecida dos Reis Justo e MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O apagamento das consoantes róticas finais: um estudo comparativo entre o português arcaico e o Português Brasileiro**. Revista do GEL, v. 16, n. 1, p. 37-52, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/> Acesso em 02 de mai. de 2025.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

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

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 267-276.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Sobre o apagamento do r em coda final em variedades urbanas do português**. CUADERNOS DE LA ALFAL, Volumen especial, agosto 2022: 203-224.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues. (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 9 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

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

BRAZ, Antonio Augusto; ALMEIDA, Tania Maria Amaro de. **De Merity a Duque de Caxias: encontro com a história da cidade**. Duque de Caxias, RJ: APPH-Clio, 2010.

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

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

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CALLOU, Dinah; SERRA, Carolina. **Variação do rótico e estrutura prosódica**. Revista do GELNE, vol. 14, n. Especial, 41-58, 2012.

CALLOU, Dinah; SERRA, Carolina; CUNHA, Cláudia. **Mudança em curso no português brasileiro**: o apagamento do R no dialeto nordestino. Revista da ABRALIN, v. 14, p. 195-219, 2015.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CARDOSO, Denise Porto. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade; ALMEIDA, Norma da Silva. **Atlas Linguístico do Brasil – ALiB**. Londrina: Eduel, 2014. v. 1.

CINTRA, Lindley. **Estudos de dialectologia portuguesa**. 7. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1983.

COSTA, Geisa Borges da. **Reflexões sobre o apagamento do rótico na escrita das séries iniciais**. Revista Philologus, Rio de Janeiro, n. 45, p. 137-145, set./dez. 2009.

COSTA, Ester Nunes da Silva; PINTO, Marinazia Cordeiro. **O apagamento dos róticos em coda silábica na escrita dos alunos do Ensino Fundamental**. Revista Philologus, Ano 20, Nº 58 – Supl.: Anais do VI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2014

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

DUTRA, Ester Nunes da Silva; PINTO, Marinazia Cordeiro. **O apagamento dos róticos em coda silábica na escrita dos alunos do Ensino Fundamental**. Revista Philologus, Ano 20, Nº 58 – Supl.: Anais do VI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2014

FARACO, Carlos Alberto. **Ensinar x Não ensinar gramática**: ainda cabe essa questão? Calidoscópio, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006.

FARIA, Ernesto. **Fonética histórica do latim**. 2 ed., 2º impressão. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1979.

FERREIRA, A. A. Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental. **Domínios de Linguagem**, v. 13, n. 1, p. 233-256, 2019. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/42035> Acesso em 02 de mai. de 2025.

GARCIA, Daiani de Jesus. **A influência da oralidade na escrita das séries iniciais**: uma análise a partir de erros ortográficos. 2010. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. 100 f.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991 [1972].

LABOV, William. **Principles of linguistic change. Internal factors**. Cambridge: Blackwell, 1994.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah.; MORAES, João. Processos de mudança no português do Brasil: variáveis sociais. *In*: CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês. **Razões e Emoção**. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus. v. 1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003. p. 87-114.

LOPES, Sandra Cabral. **Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado – Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3094/2/PDF%20-%20Sandra%20Cabral%20Lopes.pdf>>. Acesso em: 14 de jun. de 2025.

MACIEL, S. C. L. **O apagamento do -r em coda silábica em textos escritos de alunos da eja de Belém do Pará**: uma proposta de intervenção pedagógico-variacionista. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje**. Revista da FAEEBA, v. 15, p. 23-35, 2001.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MESSIAS, Eveline Souza. **Aspectos Grafonéticos em redações escolares**: a apócope do /R/ em formas verbais. Projeto de Pesquisa. (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana. 2019.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. *In*: 7º ENAL - Encontro Nacional Sobre Aquisição da Linguagem: Simpósio: **Revisitando aspectos da aquisição da escrita**: considerações linguísticas. Rio Grande do Sul: PUCRS, 2006.

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

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Reanalizando o processo de cancelamento do (r) em final de sílaba**. Revista de estudos da linguagem, v. 6, n. 2, p. 31-58, 1997.

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

OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de; SILVA, Adilson Gonçalves da; BONKI, Eveline. Transgressões de grafia em produções textuais de escolares do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). **Revista Científica Sensus: Pedagogia** (ISSN: 2179-6289), v. 1, n. 2, p. 1-104, jul./dez. 2011.

PAIVA, Andressa Munique. **Araribá conecta português: 9º ano: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

PINHEIRO, M. B. O apagamento do –r em formas verbais infinitivas: diferenças e semelhanças entre a escrita em meio virtual e a impressa. *In: XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (alfal 2014), João Pessoa, 2014*. Disponível em: < <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1097-1.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2025.

Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (alfal 2014), João Pessoa, 2014. Disponível em: < <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1097-1.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. de S. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. *In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.) Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo, Parábola, p. 31–43, 2013.

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

SAID ALI, Manuel. **Gramática histórica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SANTOS, Jeylla Salomé Barbosa dos. **As realizações de /R/ em coda silábica na comunidade de Porto da Rua, litoral norte de Alagoas: análise linguística e sociolinguística**. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2010.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção Biblioteca Básica de Alfabetização e Letramento).

WILLIAMS, Edwin Bucher. **Do Latim ao Português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

ZILBERMAN, Regina. **Memória entre oralidade e escrita**. Letras de hoje, v. 41, n. 3, 2006.