



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS BARROS

**ANÁLISE FONOLÓGICA DOS PROCESSOS DE APAGAMENTO DE /S/ E /R/, EM  
POSIÇÃO DE CODA, NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

TERESINA – PI

2023

MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS BARROS

**ANÁLISE FONOLÓGICA DOS PROCESSOS DE APAGAMENTO DE /S/ E /R/, EM  
POSIÇÃO DE CODA, NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagem e Cultura, linha de pesquisa: Estudos da linguagem: Descrição e Ensino.

Orientadora: Dra. Ailma do Nascimento Silva

TERESINA – PI

2023

B277a Barros, Maria de Fátima dos Santos.

Análise fonológica dos processos de apagamento de /S/ e /R/, em posição decoda, na escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos / Maria de Fátima dos Santos Barros. - 2023.

146 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, Mestrado Acadêmico em Letras, 2023.

“Área de Concentração: Linguagem e Cultura.”

“Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem: descrição e ensino.” “Orientador: Prof. Dra. Ailma do Nascimento Silva.”

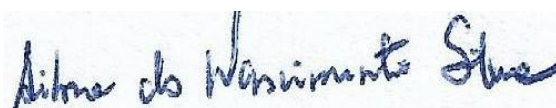
1. Ensino da Escrita. 2. Fonologia. 3. Apagamento de /R/. 4. Apagamento de /S/. I. Título.

CDD: 469

## TERMO DE APROVAÇÃO

### ANÁLISE FONOLÓGICA DOS PROCESSOS DE APAGAMENTO DE /S/ E /R/, EMPOSIÇÃO DE CODA, NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS BARROS

Esta dissertação foi defendida às 15h, do dia 29 de Março de 2023, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.



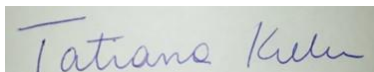
---

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva  
–UESPI Orientadora



---

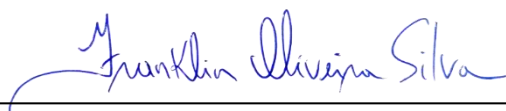
Professora Dra. Tarcilane Fernandes da Silva – UESPI  
Membro interno



---

Professora Dra. Tatiana Keller –  
UFSM  
Membro externo

Visto da Coordenação:



---

Dr. Franklin Oliveira Silva (Matrícula: 286.154-2)  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI

UESPI - Núcleo de Pós-Graduação (NPG) | Rua João Cabral, 2231 – Bairro Pirajá, CEP 64002-150  
Teresina – PI, Brasil. Telefone: (86) 3213-2547 | Ramal - 371  
Site: <https://www.uespi.br/mestradoemletras/> E-mail: [mestradoemletras@prop.uespi.br](mailto:mestradoemletras@prop.uespi.br)

Dedico este trabalho aos meus pais, Iraci e Francisco, por todo esforço empreendido para me oferecer oportunidades de estudo e crescimento, louvo à Deus pelas suas vidas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por permitir a realização deste sonho, por me capacitar todos os dias e por deixar que eu sinta seu amor guiar meus passos com serenidade.

Ao meus pais, pelo cuidado, incentivo, força e amor incondicional.

Ao meu esposo, pelo amor, compreensão e por acreditar que este sonho seria possível.

À Universidade Estadual do Piauí-UESPI, por ser tão acolhedora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e fomento financeiro desta pesquisa, sem este recurso não teríamos conseguido concretizar este trabalho.

À professora Dra. Ailma do Nascimento Silva, minha orientadora, pelo incentivo, atenção, confiança e também pela paciência em cada passo de sua orientação.

Aos mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Letras –PPGL, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, por todo o conhecimento compartilhado.

Às professoras Dra. Tatiana Keller e Dra. Tarcilane Fernandes da Silva por todas as contribuições assinaladas e por aceitarem fazer parte desta banca examinadora.

A todos os alunos das turmas de EJA, etapa I “A” e Etapa I “B”, bem como as professoras de Língua Portuguesa, titulares das turmas pela disponibilidade.

Ao corpo gestor da escola pesquisada, pela receptividade e autorização para realização desta pesquisa.

Aos alunos da turma de Letras Bloco II, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, pelo carinho e acolhimento no período de estágio supervisionado, na disciplina de Fonética e Fonologia.

Aos meus amigos de jornada acadêmica, Larissa e João Gabriel, por todo apoio, parceria e amizade, construímos laços que puderam tornar os percalços enfrentados muito mais tranquilos.

A Kalinka por sua amizade, por nossas conversas e parcerias.

A minha amiga Verônica pelo companheirismo e por sua amizade verdadeira de longa data.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta pesquisa.

*A educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Os estudos sobre aquisição da linguagem escrita têm despertado muitas pesquisas no âmbito da linguística. Desse modo, este trabalho tem como finalidade analisar à luz da Teoria da Sílabas, os processos fonológicos de apagamento de /R/ e /S/, em posição de coda silábica, em formas nominais e verbais, a exemplo de pergunta > pergunta, jogar > joga; gosto > goto, palavras > palavra, respectivamente, os quais se apresentam na representação gráfica de alunos que cursam a Etapa I A e I B da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública do município de Piripiri - PI. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, de natureza aplicada e fundamentada em uma abordagem fonológica métrica, buscando explicar as motivações para a ocorrência dos fenômenos de apagamento em questão. Para esta investigação, estabelecemos um diálogo com base nos estudos de Cagliari (2002); Câmara Jr. (1992); Silva (2009); nas pesquisas de Hora, Battisti, Monaretto (2019); Seara (2019), que trazem importantes contribuições acerca dos processos fonológicos e dos contextos de materialização na cadeia fonética. Além das categorias de estudos sobre apagamento do /R/ adotadas nas pesquisas de Brescancini; Monaretto (2008); Carvalho; Neto (2019); Fontenele (2019), as contribuições de Pedrosa; Hora (2007) que analisam o /S/ na posição de coda com dados extraídos do *corpus* do Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba – VALP e Miranda; Cunha; Donitch (2017) e Monteiro (2008) que discutem acerca dos processos fonológicos na ortografia. O *corpus* desta investigação é constituído por 112 produções textuais, coletadas nas turmas em questão no período de abril a junho de 2022, através de 06 atividades diagnósticas que traziam produções espontâneas, ditados de imagens e de frases. Acreditamos que as análises permitirão ratificar que os apagamentos de /R/ e /S/ em coda ocorrem majoritariamente em produções espontâneas. Os resultados apontam para maior incidência de apagamento de /R/ em coda externa silábica em verbos e seguidos de pausas. Na coda interna, o apagamento de /R/ teve como gatilho a presença de vogais posteriores. O apagamento de /S/ em coda interna ocorreu diante de consoantes oclusivas /t/, /k/ e /g/, processo que materializa-se na sílaba tônica ou a antecedendo, na coda externa o apagamento de /S/ ocorreu majoritariamente sem a categoria de plural. Para tanto, consideramos como categorias de análise a manutenção, troca, acréscimo e apagamento, além da extensão do vocábulo, tonicidade silábica, classe morfológica, contexto precedente e subsequente como já utilizados em pesquisas anteriores. Assim, determinado o contexto dos processos, aplicamos uma sequência didática nas turmas de EJA, com o fito de auxiliar os professores das turmas e os alunos no que diz respeito ao processo de aquisição da escrita. Esperamos que com este trabalho possam surgir novas pesquisas de mesma natureza, contemplando a teoria fonológica atrelada ao contexto do ensino e da aquisição da escrita.

**Palavras-Chave:** Ensino da escrita. Fonologia. Apagamento de /R/. Apagamento de /S/.



## ABSTRACT

The studies on written language acquisition have generated much research in the field of linguistics. Thus, this master's thesis aims to analyze, from the perspective of the Syllable Theory, the phonological processes of deletion of /R/ and /S/, in syllabic coda position, in nominal and verbal forms, such as pergunta > pegunta, jogar > joga; gosto > goto, palavras > palavra, respectively, which are presented in the graphical representation of students attending the A (first-grade) and B (first-grade) stages of Youth and Adult Education (EJA) in public schools in the city of Piri-piri - PI. This is qualitative and quantitative research of an applied nature and is also based on a metric phonological approach, seeking to explain the motivations for the occurrence of the deletion phenomena under analysis. For this investigation, we established an interaction between the theories of Cagliari (2002); Câmara Jr. (1992); Silva (2009); and we also used as a theoretical foundation the research of Hora, Battisti, Monaretto (2019); Seara (2019), which bring important contributions about the phonological processes and the contexts of materialization in the phonetic chain. Additionally, we used the categories of studies on the deletion of /R/ that was adopted in the research of Brescancini; Monaretto (2008); Carvalho; Neto (2019); Fontenele (2019), and we also used the contributions of Pedrosa; Hora (2007), which analyze the /S/ in coda position with data extracted from the corpus of the Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALP) and, finally, we consider the theorizations of Miranda; Cunha; Donitch (2017) and Monteiro (2008), which discuss the phonological processes in orthography. The corpus of this investigation consisted of 112 text productions, which were collected in the defined classrooms from April to June 2022, through 6 diagnostic assessments that featured spontaneous productions, imagery dictation, and sentences. We believe that the analyses allow us to ratify that the deletions of /R/ and /S/, in the coda, occur mostly in spontaneous productions. The results point to a higher incidence of /R/ deletion in outer syllabic coda and verbs followed by pauses. In the internal coda, the deletion of /R/ was triggered by the presence of back vowels. The deletion of /S/ in the internal coda occurred before occlusive consonants /t/, /k/, and /g/, a process that materializes in the tonic syllable or preceding it; in the outer-coda, the deletion of /S/ occurred mostly without the plural category. To this end, we consider as categories of analysis the maintenance, the exchange, the addition, and the deletion, in addition to the length of the word, the syllabic tonicity, the morphological class, the preceding and the subsequent context, which have already been used in previous research. Thus, once the context of the processes was determined, we applied a didactic evaluation in EJA classes to assist the teachers and the students regarding the process of writing acquisition. It is hoped that, with this work, new research of the same nature may arise, contemplating the phonological theory linked to the context of teaching and acquisition of writing.

**Keywords:** Teaching writing. Phonology. Deletion of /R/. Deletion of /S/.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos da sílaba em camadas independentes .....	19
Figura 2 – Sílaba segundo a teoria métrica.....	19
Figura 3 – Escala prosódica segundo Abaurre (2013) .....	22
Figura 4 – Projeção máxima da sílaba em PB .....	24
Figura 5 – Peso da sílaba: mora .....	25
Figura 6 – Dados da língua Koni.....	26
Figura 7 – Regra fonológica segundo Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão .....	32
Figura 8 – Enfraquecimento do /R/ causando o apagamento .....	39
Figura 9 – Localização geográfica do Bairro São João .....	65
Figura 11 – Manutenção de /R/ em coda silábica medial e final, nas palavras: carteira, estudar, ventilador, ar-condicionado, mexer e comer.....	81
Figura 10 – Troca de /R/ pelo fonema nasal /N/, na palavra carteira. ....	81
Figura 13 – Apagamento de /R/ em coda nas palavras: carteira, estudar, ventilador, ar-condicionado, mexer e comer. ....	81
Figura 12 – Acréscimo de /R/ na palavra madeira .....	81
Figura 14 – Exemplos de apagamentos de /R/ em coda.....	86
Figura 15 – Apagamento de /S/ não morfêmico e morfêmico de plural.....	91
Figura 16 – Manutenção de /S/ em coda externa e interna.....	94
Figura 17 – Troca de /S/ por /R/ e Troca de /S/ por /N/.....	94
Figura 18 – Acréscimo de /S/ final e Acréscimo de /S/ medial .....	95
Figura 19 - Apagamento de /S/ em coda medial e Apagamento em coda final.....	95

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantificação de apagamentos de /R/ e /S/ em coda por etapa.....	78
Gráfico 2 – Manutenção, troca, acréscimo e apagamento .....	79
Gráfico 4 – Quantitativo.....	82
Gráfico 5 – Contexto subsequente de apagamento de /R/ em coda final .....	88
Gráfico 6 – Tonicidade silábica .....	89
Gráfico 7 – Extensão do vocábulo.....	90
Gráfico 8 – Manutenção, troca, acréscimo e apagamento de /S/ em coda por etapa .....	93
Gráfico 9 – Extensão do vocábulo: Apagamento de /S/ em coda silábica .....	100
Gráfico 10 – Tonicidade silábica .....	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escala de sonoridade segundo Clements .....	21
Quadro 2 – Tipos de formação silábicas no PB .....	23
Quadro 3 – Consoantes do PB: Relação grafema, fone e fonema.....	48
Quadro 4 – Quantificação da coleta de dados .....	76
Quadro 5 – Registros de Processos Fonológicos encontrados.....	77
Quadro 6 – Apagamento em coda medial e final de /R/ segundo a classe morfológica .....	83
Quadro 7 – Processo de apagamento de /R/ por atividade.....	84
Quadro 8 – Exemplos de apagamento em coda medial dos vocábulos.....	85
Quadro 9 – Exemplos de apagamento em coda final nos vocábulos.....	87
Quadro 10 – Apagamento de /S/ em posição medial e final por etapa .....	91
Quadro 11 – Processo de apagamento de /S/ por atividade.....	97
Quadro 12 – Exemplificações de /S/ em posição de coda silábica medial e final .....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantificação de manutenção, acréscimo, troca e apagamento de /R/ em coda silábica.....	80
Tabela 2 – Manutenção, troca, acréscimo e apagamento de /S/ em coda por etapa	93
Tabela 3 – Apagamento de /S/ em coda medial e final por etapa .....	96

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 A SÍLABA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: PROVOCAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b> .....	17
<b>2.1 Teoria da Sílabas: perspectivas fundamentais para o ensino da escrita</b> .....	17
<b>2.1.1 Teoria das moras</b> .....	25
<b>3 REFLETINDO SOBRE A FONOLOGIA</b> .....	28
<b>3.1 Contribuições da Fonologia: percurso histórico</b> .....	28
<b>3.2 Os processos fonológicos e a escrita</b> .....	31
<b>3.3 Apagamento de /R/ na posição de coda</b> .....	35
<b>3.4 Apagamento de /S/ na posição de coda</b> .....	39
<b>4 APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA: Considerações sobre oralidade, escrita e fonologia</b> .....	44
<b>4.1 Ensino de Ortografia</b> .....	44
<b>4.2 Relação Grafema X Fonema</b> .....	46
<b>4.3 Oralidade X Escrita</b> .....	51
<b>4.4 Classe de palavras: verbos e substantivos</b> .....	52
<b>5 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b> .....	55
<b>5.1 Ensino de língua materna na EJA: uma abordagem fonológica da teoria à prática</b> .....	55
<b>5.1.1 Práticas de ensino: sugestão de atividades direcionadas</b> .....	59
<b>6 METODOLOGIA</b> .....	64
<b>6.1 Caracterização da pesquisa</b> .....	64
<b>6.2 Campo da pesquisa</b> .....	64
<b>6.3 Sujeitos da pesquisa</b> .....	66
<b>6.4 Procedimentos de coleta de dados</b> .....	67
<b>6.5 Aplicação da sequência didática e avaliação</b> .....	70
<b>7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i></b> .....	74
<b>7.1 Análise dos processos de apagamento /R/ e /S/ em posição de coda silábica na escrita da EJA</b> .....	75
<b>7.1.2 Manutenção, troca, acréscimo e apagamento de /R/ em coda silábica medial e final</b> .....	79

7.1.3 Classe morfológica .....	83
7.1.4 Contexto precedente e seguinte: ocorrência do fenômeno de apagamento de /R/ em coda medial e final .....	85
7.1.5 Tonicidade silábica .....	89
7.1.6 Extensão do vocábulo .....	90
7.2 Análise de /S/ em coda medial e final .....	91
7.2.1 Manutenção, troca, acréscimo e apagamento.....	92
7.2.2 Classe morfológica .....	96
7.2.3 Contexto de realização do apagamento /S/ em coda medial .....	98
7.2.4 Extensão do vocábulo .....	100
7.2.5 Tonicidade silábica .....	101
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A – Procedimentos de coleta de dados .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE B – Atividade 2: Ditado de palavras .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE C – Atividade 3 .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE D – Atividade 04: Produção de texto .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE E – Atividade 5: Ditado ilustrado .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE F – Atividade diagnóstica 6.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE H – Parecer consubstanciado do CEP .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE J – AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO – AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É sabido que os professores de língua materna tem encontrado inúmeros desafios no que diz respeito à aquisição da escrita. Tal problemática é acentuada quando se observa o cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em fase de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, um dos fatores que merecem destaque diz respeito à dificuldade dos discentes no reconhecimento dos fonemas e grafemas da Língua Portuguesa, isso pode ocorrer do reflexo dos processos fonológicos na escrita de alunos que ainda não se apropriaram do domínio deste sistema.

E é por esta razão que este trabalho busca responder as seguintes incógnitas: Quais os fatores que motivam a ocorrência de processos fonológicos de apagamento do /R/ e /S/ em posição de coda silábica na escrita dos alunos da EJA? Como o professor poderá proceder diante de tais ocorrências?

A linguagem é um sistema linguístico relacionado à comunicação coletiva, uma vez que esta se dá no seio da sociedade. Comumente ao se refletir sobre o conceito de linguagem é provável que se estabeleça uma relação entre ela e a escrita, ou mesmo ao *status* que esta ocupa no meio social. Tal relação, é alimentada por razões históricas, em que a sociedade convencionou atribuir maior prestígio à língua escrita, visto que o domínio da escrita padrão está relacionado à ascensão social. Entretanto, diferentemente da oralidade, a leitura e a escrita são habilidades que podemos adquirir por intermédio de um direcionamento formal.

Desse modo, observamos que as práticas de oralidade e escrita devem estar unidas para que busquemos proporcionar aos nossos alunos competências precípuas e, assim, obter reflexões críticas acerca do ensino de língua escrita atrelado aos conhecimentos fonológicos, que poderão servir de aporte teórico para a compreensão dos fenômenos linguísticos.

Com isso, na condução desta pesquisa delineamos como objetivo geral analisar à luz da Teoria da Sílabas, os fenômenos de apagamento do /R/ e do /S/ em posição de coda silábica nas palavras, como acontece em “pergunta > pergunta, jogar > joga; gosto > goto, palavras > palavras”. Os quais se apresentam na ortografia de pessoas que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola municipal do município de Piri-piri-PI, buscando traçar uma intervenção através de atividades que privilegiem a abordagem fonológica em sala de aula, para assim observar os efeitos desta aplicação no que se refere ao processo de escrita dos alunos.



Tomando como base o objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos: i) Identificar os processos fonológicos mais recorrentes na escrita dos alunos da EJA; ii) Descrever os processos fonológicos de apagamento de /R/ e /S/ em coda; iii) Identificar as possíveis motivações para a ocorrência dos fenômenos; iv) Elaborar uma sequência didática a fim de auxiliar o professor de língua materna em sua práxis, posteriormente avaliá-la junto à turma através de um questionário.

Para tal análise nos apoiaremos nos estudos de Cagliari (2002); Câmara Jr. (1992); Silva (2009); Hora, Battisti, Monaretto (2019); Seara (2019); que trazem importantes contribuições acerca dos processos fonológicos e os contextos de materialização na cadeia fonética, assim também como o aporte de Bortoni- Ricardo (2004); Neves (2011); Silva (2016); Costa (2016); Vitória (2017); que refletem sobre o contexto histórico, os letramentos e variação linguística no ensino da EJA.

Além dos estudos de Brescancini; Monaretto (2008); Carvalho; Neto (2019); Fontenele (2019) que trazem uma reflexão acerca do comportamento do /R/ em coda, bem como as contribuições de Pedrosa; Hora (2007) as quais propõem uma análise sobre o /S/ em posição de coda com dados extraídos do *corpus* do Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba – VALPB; Duarte (2017) que também analisam as codas no português, além do apoio de Miranda; Cunha; Donitch (2017) e Monteiro (2008) que discutem acerca dos processos fonológicos na ortografia e a utilização de estratégias metacognitivas para o ensino da escrita.

Esta dissertação está organizada em oito capítulos, no primeiro apresentamos a contextualização e objetivos da pesquisa. No segundo trazemos a revisão de literatura pertinente, sobre a Teoria da Sílabas e sua abordagem fonológica no Português Brasileiro (doravante, PB). No terceiro, nos debruçamos acerca dos Processos fonológicos de apagamento de /R/ e /S/ em coda, no capítulo seguinte refletimos sobre a aprendizagem de ortografia, oralidade e escrita. No quinto discutimos sobre a EJA e o ensino de língua materna, bem como trazemos atividades direcionadas. No capítulo seis temos a metodologia do trabalho, a qual descreve a pesquisa, o campo, os sujeitos e os procedimentos de coleta de dados. No capítulo sete, temos a descrição e análise de dados. No capítulo oito, trazemos as considerações finais, ou seja, os resultados alcançados nesta pesquisa, os quais apontam para uma preferência nos vocábulos verbais e substantivos no que diz respeito aos apagamentos de /R/ e /S/ em coda silábica, respectivamente. Observamos também que as atividades guiadas foram as que mais obtiveram a

presença dos fenômenos de apagamento, contrariando nossa hipótese inicial de que os textos espontâneos trariam maior prevalência dos processos.

Assim também consideramos as categorias de contexto precedente, subsequente, tonicidade silábica e extensão do vocábulo como categorias de análises já realizadas em pesquisas anteriores, sendo de importante relevância para compreender a manifestação dos apagamentos de /R/ e /S/ em coda medial e final dos lexemas. Seguidamente, apresentamos as referências e apêndices desta pesquisa.

Por fim, este trabalho é justificado pela análise que visa realizar entre o fenômeno linguístico e o social, combatendo o preconceito linguístico ainda vigente, através de reflexões sobre as variantes linguísticas e sua relação com a escrita, no âmbito da sala de aula. Assim como auxiliar, através do conhecimento fonológico, o professor de língua materna no contexto da EJA. Além disso, pretende despertar o interesse para o enriquecimento da área com trabalhos de mesma natureza, que privilegiem o ensino da escrita em sala de aula.

## **2 A SÍLABA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: PROVOCAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

É fato que todo falante nativo obedece às regras de formação silábica que caracterizam o sistema sonoro de sua língua, pelo caráter fonológico em que a sílaba e seus constituintes se apresentam. Durante muito tempo estes fatos foram questionados e contestados, entretanto atualmente é possível atestar tal assertiva.

Neste capítulo iremos nos debruçar sobre as perspectivas teóricas que envolvem a sílaba, verificaremos que a partir de sua compreensão é possível traçar métodos, buscar ferramentas que nos auxiliem a compreender os processos fonológicos que estão presentes na escrita de nossos alunos. Utilizaremos como apoio teórico os estudos de Câmara Jr. (1992); Bisol (2014); Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021); Collischonn (2014), que trazem importantes contributos acerca da teoria da sílaba em sua abordagem autosegmental e métrica, com destaque para esta última que é foco deste trabalho.

### **2.1 Teoria da Sílaba: perspectivas fundamentais para o ensino da escrita**

A preocupação dos estudos a respeito da sílaba e sua representação fonológica não é algo recente, pois antes mesmo da escola de Praga, e já na década de 1970, as discussões permeavam os estudos linguísticos acerca de seu caráter fonológico. A partir dos estudos desta escola, a sílaba passou a ter variadas dimensões teóricas, as quais abordaram a sua relevância no tocante à compreensão de sua organização para a língua.

Nesse contexto, as discussões acerca do conceito de fonema também permearam os estudos linguísticos, podemos dizer que quando trocamos um segmento por outro na cadeia de fala e a partir disso obtemos significados diferentes estamos diante de um fonema da língua, como em /'a.ta/ e /'a.to/, por exemplo. Sobre as vogais, Câmara Jr (1992) chama atenção para o fato de que por mais simples que pareça entender que na língua escrita existam apenas cinco vogais, na oralidade, atestamos a presença de sete fonemas vocálicos, e esta complexidade explica a dificuldade que falantes do espanhol, por exemplo, encontram nos timbres vocálicos das vogais médias-altas e baixas, uma vez que para nós palavras como [mɔs'trah] e [mos'trah] não possuem significados diferentes.

Em se tratando da sílaba, dentre as abodagens que possam definir seu conceito, podemos compreendê-la como uma entidade fonológica, e que é organizada por meio de elementos hierárquicos na sua composição. Esta assertiva é assinalada por Abaurre (2013) quando ressalta que elementos que antes eram atribuídos apenas à sintaxe, em termos de organização, também se relacionam à sílaba e ao acento, ou seja, revelando assim a sua natureza fonológica.

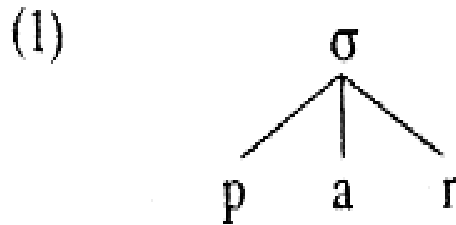
Desse modo, a sílaba é constituída por uma estrutura interna, a qual é representada por (A) um ataque, por (R) uma rima, a qual está ligada ao (N) núcleo e (C) coda de forma hierárquica. A compreensão dos elementos que constituem a sílaba auxiliam ao usuário da língua a entender a organização da formação das palavras em Português. Assim, consoante Andrade; Silva (2019, p. 14),

Em sua constituição, o Ataque (A) pode ser constituído de até duas consoantes e a Rima (R), que vem após o Ataque, pode ser preenchida por vogais e consoantes, que, segundo Mendonça (2003, p. 24), configura-se em sequências que podem ser dadas conforme a especificidade da própria língua. A Rima, por conseguinte, deve ser constituída por um Núcleo e por uma Coda. O Núcleo, no português, forma-se apenas por vogais e se constitui no pico silábico.

Destaca-se a posição central da vogal, a qual ocupa sempre o núcleo da sílaba e é a partir desta observação que será possível verificar se os elementos que a compõem ocupam uma posição crescente ou decrescente, principalmente para identificar os ditongos e monotongos. Nessa perspectiva, assevera Câmara Jr (1992, p. 38) “Não há sílaba sem um centro ou ápice (V). Os elementos marginais. (C) podem ser prévocálicos ou pósvo-cálicos. Se há elemento pósvo-cálico, a sílaba é travada ou fechada”. Em vista disso, Câmara Jr (1992) chama atenção para a posição que a vogal ocupa na hierarquia silábica e para que possamos traçar as margens da sílaba, precisamos partir da vogal, que é o centro. Assim, o autor ainda acresce que a preferência no PB são por sílabas livres, ou seja, terminadas em vogal.

Em se tratando do estudo da sílaba, Bisol (2014) acentua que existem duas perspectivas teóricas a respeito desses pressupostos: a Teoria autosegmental - elaborada por Kahn (1976) e a Teoria métrica da sílaba – Pike e Pike (1947) e Fudge (1969). As quais se distinguem pelo fato de que a primeira, autosegmental, vê os elementos da sílaba em camadas independentes. Como no esquema a seguir:

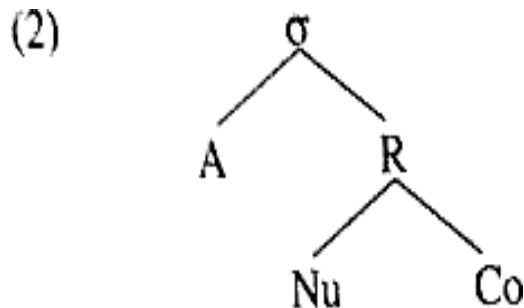
Figura 1 – Elementos da sílaba em camadas independentes



Fonte: Bisol (2014, p. 99).

Já a segunda, a Teoria métrica da sílaba “prevê um relacionamento muito mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque” (BISOL, 2014, p. 100). E esta compreensão métrica é a que adotamos neste trabalho. A seguir verificamos:

Figura 2 – Sílaba segundo a teoria métrica



Fonte: Bisol (2014, p. 100).

É fato que desde os primeiros estudos acerca da estrutura da sílaba, notam-se distintos pontos de vista que podem concordar ou discordar sobre a organização interna. Contudo, constata-se que tais teorias concordam, no que diz respeito à importância da sílaba para a compreensão da disposição da cadeia fonológica e que a teoria métrica é a mais aceita dentro desta perspectiva deste estudo.

Nesse contexto, esclarece Câmara Jr. (1992, p. 53) “A estrutura da sílaba depende desse centro, ou ápice, e do possível aparecimento da fase crescente, ou da fase decrescente, ou de uma e outra em volta dele, ou seja, nas suas margens ou encostas”. Assim, a partir desta identificação é possível também observar como se dá a organização feita pelos alunos quando ocorre um processo de estruturação silábica, por exemplo.

Com relação a estas reflexões, podemos observar que nos processos

fonológicos da escrita também ocorrem o que chamamos de estruturação silábica, ou seja, o indivíduo adéqua a sua escrita à estrutura silábica que respeite à forma canônica (CV) do Português Brasileiro. De acordo com Hora; Battisti; Monaretto (2019, p. 113),

pode se afirmar que a sílaba do português parece conspirar para uma simplificação de sua estrutura. De fato, o português requer que a posição de núcleo seja sempre preenchida por uma vogal, enquanto as posições de ataques e coda são opcionais.

Assim, a simplificação da estrutura da sílaba, referida pelos autores, é justamente quando ocorrem acréscimos ou supressões de segmentos nos lexemas, os quais os alunos expressam na ortografia, e estes refletem a essência da dificuldade que eles enfrentam e que a partir da compreensão do professor sobre estes indícios se poderá traçar caminhos pedagógicos, que acolham tais dificuldades para minimizá-las.

Esclarecemos que estudar a sílaba fora do componente sonoro se torna inexequível, pois ela faz parte da hierarquia prosódica. Assim, foneticamente, a sílaba possui uma cadência que incorpora uma escala crescente e decrescente, fazendo do pico silábico o núcleo que determina o grau de sonoridade, como a posição de coda, que está na posição de margem, sempre ocupará uma posição tênue em relação aos demais componentes silábicos.

Assim, como a sílaba tem estrutura binária (ataque e a rima), a rima também subdivide-se em núcleo e coda. Consoante Bisol (2014) existem condições universais de silabação, a começar pelo princípio de sonoridade, que ao identificar o núcleo, ou seja, o elemento mais sonoro, os outros elementos serão os menos sonoros, ataque e coda. “A condição de sequência de sonoridade permite silabar palavras como pasta e orla em português” (BISOL, 2014, p. 110). A seguir temos a representação dessa escala segundo Collischonn (2014, p. 109),

Escala de sonoridade

Vogal	>	Líquida	>	Nasal	>	Obstruinte
3		2		1		0

De acordo com este princípio, podemos observar que somente a vogal poderá

ocupar a posição de núcleo, por ser o elemento mais sonoro. Com isso, os elementos que decrescem em sonoridade podem ocupar a posição de coda. A seguir, podemos observar a escala de sonoridade segundo Clements (1990):

Quadro 1 – Escala de sonoridade segundo Clements

Obstruinte	Nasal	Líquida	l	e/ε	A	
			-	-	+	Aberto 1
			-	+	+	Aberto 2
-	-	-	+	+	+	Vocoide
-	-	+	+	+	+	Aproximante
-	+	+	+	+	+	Soante
0	1	2	3	4	5	

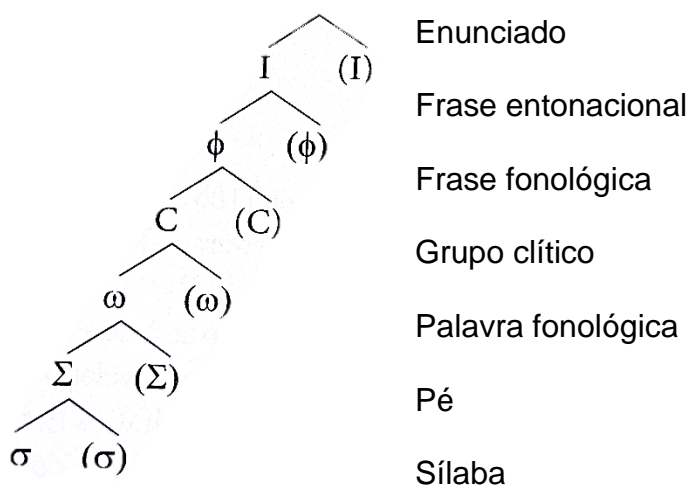
Fonte: Clements (1990) apud Abaurre (2013, p. 27).

Portanto, este princípio esclarece condições que favorecem a formação das sílabas. Desse modo, Clements (1990) esclarece que a sonoridade é entendida como um elemento pertencente a traços binários maiores e que a partir do valor positivo a ela atribuído, maior será a percepção do som, sendo uma atribuição intrínseca à sonoridade.

Assim, podemos refletir como a sílaba é formada e ainda como os processos fonológicos podem ser explicados, com base na sonoridade que dependerá dos elementos dispostos na sílaba, assim como sua posição diante do pico silábico. De acordo com Collischonn (2014) tal compreensão permite a silabação correta das palavras, tais como em “pis.ta” ou “ar.te”, por exemplo.

Já o segundo princípio diz respeito ao licenciamento prosódico, que Collischonn (2014, p. 111) afirma “nenhum segmento pode aparecer na representação fonológica não associado a um nó silábico, nenhuma sílaba pode aparecer na representação não associada a um pé, e assim por diante”. Para esclarecer tal assertiva, observemos a escala prosódica hierárquica, em que podemos notar a estrita ligação entre cada componente, isto é, o segmento dominante X dominado, assim como ilustra Abaurre (2013):

Figura 3 – Escala prosódica segundo Abaurre (2013)



Fonte: Abaurre (2013, p. 64).

Em outras palavras podemos concluir que qualquer segmento necessita estar associado a uma sílaba, mas isso pode não ocorrer a depender de sua posição, ou seja, as unidades prosódicas precisam estar relacionadas a um elemento superior na hierarquia silábica. Tais proposições concordam com a explicação acerca da ocorrência dos fenômenos de cancelamento e inserção. “Para que a estrutura silábica não viole o Princípio de Licenciamento Prosódico, as línguas dispõem de dois mecanismos de ajustamento: a epêntese e o apagamento” (COLLISCHONN, 2014, p. 112).

Na posição de coda a única consoante obstruinte que associa-se à boa formação, se trata do /s/, conforme salienta Castilho (2013) se tratando de uma qualidade das línguas românicas em geral, faz com que elementos distintos sejam eliminados e também admite outros que o ataque deixou de incorporá-lo, aparecendo o que nomeamos de epêntese e apagamento. Nesse mesmo raciocínio, Abaurre (2007, p. 203) acrescenta:

Muitas vezes, são necessárias alterações para que as seqüências fornecidas pelas representações subjacentes possam ser estruturadas em sílabas bem-formadas. Neste caso, segmentos que não cabem na estrutura silábica são apagados ou alterados ou, então, ocorre a inserção de outro segmento.

Assim, a partir da busca pelo padrão silábico CV o falante também na prática escrita pode realizar o apagamento de /S/, na posição de coda silábica, que favorece este apagamento estando no final da sílaba. Podemos identificar este apagamento na



posição de coda em vocábulos na escrita dos alunos da EJA.

Para atestarmos as informações sobre a sílaba, se faz de extrema relevância evocarmos o molde silábico do PB, ou seja, os padrões possíveis de formação da sílaba. Conforme Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021, p. 125),

Quadro 2 – Tipos de formação silábicas no PB

PADRÕES SILÁBICOS		EXEMPLOS	TRANSCRIÇÃO FONOLÓGICA	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA (DIALETO FLORIANOPOLITANO)
SÍLABAS LIVRES	SÍLABAS TRAVADAS			
V		<u>A</u>	/a/	[ə]
CV		<u>PÓ</u>	/ˈpɔ/	[ˈpɔ]
CCV		<u>PRA</u> .TO	/ˈpɾa/	[pɾa.tu]
	VC	<u>AS</u>	/aʃ/	[ə]
	CCVC	<u>PLÁS</u> .TI.CO	/ˈplastiko/	[ˈpla.ti.ku]
	CVC	<u>COR</u> .DA	/ˈkɔɾda/	[ˈkɔɾ.də]
	CVCC	<u>PERS</u> .PI.CAZ	/perɾspiˈkaʃ/	[pers.pi.ˈka]

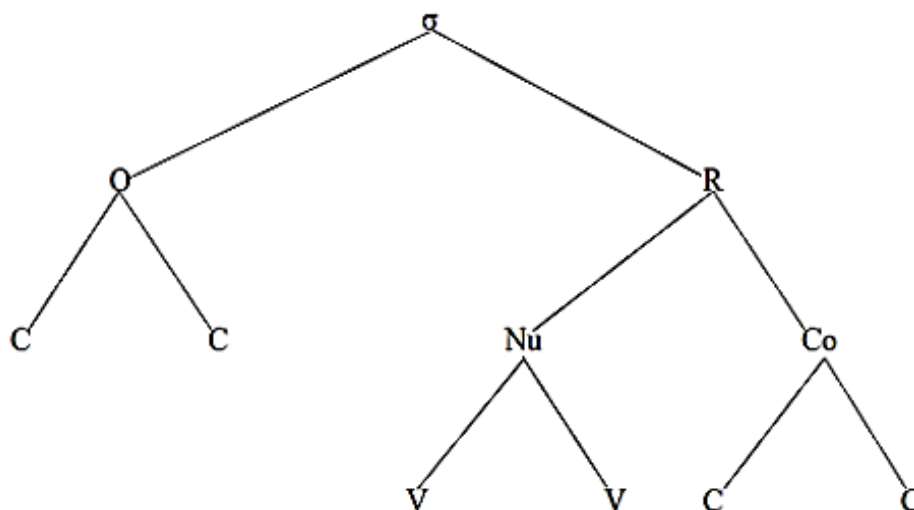
Fonte: Adaptado de Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021, p. 125)

Como podemos observar, a representação silábica no quadro dos segmentos vocálicos e consonantais se faz necessário apresentar a semivogal, a qual também compõe a estrutura da sílaba. Importante assinalar que na representação fonológica, chamamos o elemento semivogal, o que no plano fonético seria a glide. Ou seja, o segmento que apresenta características de vogal e de consoante, mas que em sua pronúncia se comportam como vogais. Assim, por este caráter a glide nunca ocupará o centro silábico. Para Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021, p. 126),

Glide é um segmento que exibe características articulatórias de uma vogal alta, mas que não pode ocupar a posição de núcleo silábico; por isso, é considerado uma vogal assilábica. Alguns autores usam o símbolo [ɻ] para representar foneticamente essas vogais assilábicas.

As representações da glide podem se diferenciar de acordo com a abordagem dada pelo autor, por exemplo na visão de Câmara Jr. tais segmentos podem estar no núcleo da sílaba, em contrapartida na perspectiva de Bisol (2001) as semivogais ocupariam apenas a posição de consoantes, que pode ser tanto na posição de ataque silábico ou na coda, devido ao valor consonântico que possuem. Com isso, a seguir se apresenta a projeção máxima da sílaba, conforme Bisol (2014, p. 116):

Figura 4 – Projeção máxima da sílaba em PB



Fonte: BISOL (2014, p. 116).

Em suma, a vogal sendo o elemento de maior soância na sílaba, sempre estará no núcleo, assim quando há esta noção, podemos contar a quantidade de sílabas das palavras, a saber o número de vogais nela expresso. Segundo Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021) a posição de *onset* pode ser ocupada por uma ou duas consoantes.

Quando esta posição é ocupada por uma consoante, temos o *onset* simples, mas quando há duas se trata do *onset* complexo. Já a coda, diferente do *onset*, a posição é pós-vocálica, mas convergem no fato de também coda simples, ocupada por uma consoante e coda complexa, ocupada por duas consoantes.

Na posição de coda, existem segmentos que podem ocorrer, sendo os arquifonemas /N/, /R/, /S/ e /l/, fonologicamente representam a perda de contraste fonêmico. Sobre o arquifonema Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (p. 108, 2021) definem: “Um arquifonema representa a perda de contrastividade fonêmica, mais especificamente, representa a neutralização de um ou mais fonemas em um contexto particular”. Assim, focalizaremos as representações de apagamento dos segmentos /S/ e /R/ na posição de coda. A partir de tais reflexões acerca da constituição da sílaba enquanto componente fonológico, hierárquico, possuidor de regras de formação, são de extrema relevância para compreender os processos de apagamento de /R/ e /S/ na escrita dos alunos das turmas Etapa I “A” e Etapa I “B” da EJA.

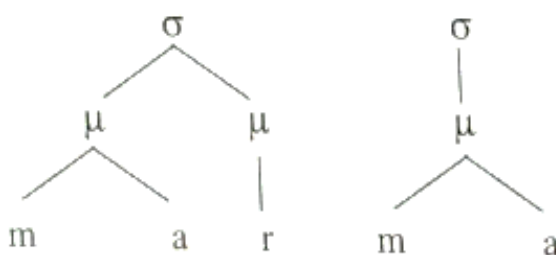
### 2.1.1 Teoria das moras

Como abordado na seção anterior, vimos que os estudos acerca da sílaba conforme Bisol (2014) se estruturam em duas vertentes, sendo elas a autosegmental e a métrica. Porém, é importante destacar uma outra proposta realizada por Hyman (1985), o qual defende que as sílabas se organizam e constituem-se a partir de elementos de peso, que são as moras. Segundo Colischonn (2007, p. 199) “Sílabas pesadas são aquelas que têm rima ramificada”. Isto é, a sílaba que possui uma consoante no final ou que terminam em vogal longa, ou até mesmo um ditongo.

Nesse sentido, a compreensão da estrutura da sílaba contribui significativamente para atribuímos peso à ela. Segundo Colishchonn (2007), a quantidade de elementos na sílaba não é fator determinante para dizer se ela é pesada, uma vez que o ataque silábico não determina tal ocorrência, mas sim a rima.

Sobre tais pressupostos, Bisol (2014) esclarece que a sílaba pesada representa duas moras e a leve uma mora, podemos verificar isso na ilustração a seguir:

Figura 5 – Peso da sílaba: mora



Fonte: Bisol (2014, p. 104).

De acordo com a imagem, verificamos o peso da mora representado por ( $\mu$ ). A partir dela podemos observar que a vibrante final, contribui para que a sílaba seja pesada, fato que não ocorre quando a mora se encontra na primeira consoante da primeira sílaba, pois não se caracteriza como independente. Dentro deste pressuposto, salienta Bisol (2014, p. 104):

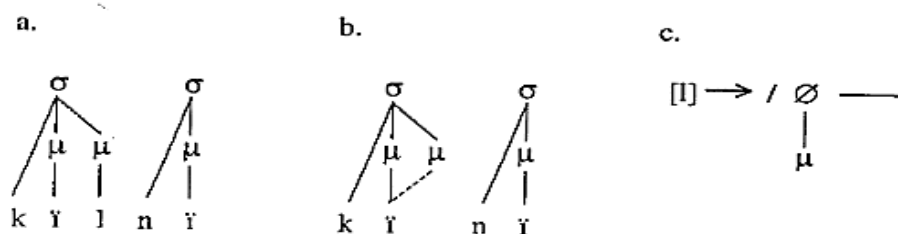
A teoria da mora, que toma a duração como uma propriedade independente das outras propriedades do segmento, faz uma predição interessante: quando um segmento é apagado por uma regra fonológica sua duração pode permanecer intacta e ser reassociada a outro segmento adjacente.

Nessa abordagem, Bisol (2014) reporta-se ao fenômeno de alongamento compensatório, como dito anteriormente, esta teoria pode esclarecer o fato das propriedades da vibrante “espraiarem” para a vogal, sem que haja prejuízos ao peso silábico. Sobre a vibrante, acrescentamos ainda que para Câmara Jr. (1992) existe apenas um som de /r/ na representação subjacente e seria o R forte, assim defende que a vibrante mais branda poderia ser entendida como resultado do declínio do /r/ simples latino, em decorrência da disposição entre vogais. Outros autores irão confrontar este raciocínio, como Lopez (1979) que numa perspectiva gerativa, acaba considerando o comportamento desta consoante como vibrante simples.

Estas restrições em razão do segmento encontrar-se na posição de coda podem favorecer para que haja o apagamento, em nossa pesquisa podemos exemplificar estas proposições em palavras que ilustram o apagamento da vibrante /R/: *coloca* > *colocar*; *morre* > *Morrer*; *ventilado* > *ventilador*; *favo* > *favor*. Dessa maneira, constatamos também na posição de coda com a sibilante /S/, nas palavras: *mágica* > *mágicas*; *filho* > *filhos*. Outras ocorrências como em posição medial na palavra também atestam o apagamento na posição de coda, como nas palavras: *cateira* > *carteira* e *cota* > *costas*. Assim, estes dados concordam com os estudos de Colischonn (2007) que propõe que a formação da sílaba tende a evitar *onsets* ou codas que sejam ramificadas.

Ainda sobre os elementos que compõem a sílaba, mencionamos que ela é constituída por um ataque, um núcleo e uma coda, e esta última é mais sujeita à variação, justamente em razão de sua posição e peso silábico. O que podemos hipotetizar que com o apagamento, a sílaba continua com a mesma duração, ou seja, uma vogal poderia ser alongada em virtude do apagamento de uma vibrante ou sibilante. Tal reflexão é exemplificada com dados da língua Koni, por Bisol (2014):

Figura 6 – Dados da língua Koni



BISOL (2014, p. 105)

A partir desse raciocínio, compreendemos como se dá o alongamento de

vogais, em se tratando do peso mórico da sílaba. Nesse pressuposto, tais fatos corroboram para o entendimento acerca da cadência silábica, pois é necessário que relacionemos este conceito com o princípio de sequenciamento de sonoridade, que basicamente defende que “a sonoridade cresce em direção ao núcleo e a partir dele decresce” (CASTILHO, p. 28, 2013).

Nesse sentido, o processo de apagamento pode estar relacionado também diretamente com a posição em que ocupa na sílaba, a coda. Como aponta Bisol e Colischonn (2009, p. 151) “O apagamento surge na coda, como variante com frequência mais alta exclusivamente em posição final”. Com esta assertiva, as autoras reafirmam a suscetível variação para esta posição, e que também podemos atestar que este mesmo apagamento também se estende para o apagamento em posição de coda medial na palavra como em: *assiti* > *assistir*; *poque* > *porque*, por exemplo.

De acordo com Fontenele (2019) a teoria da mora se faz de grande importância para discutirmos sobre o apagamento da vibrante, assim como explicar a causa da propriedade que acaba sendo transmutada para a vogal anterior, realizando o que chamamos de apagamento, para que haja a reestruturação silábica.

Em suma, esclarecemos que pesquisas acerca do comportamento do /R/ e do /S/ no PB são de grande relevância para compreendermos sobre as motivações de processos fonológicos tanto na fala quanto na escrita, uma vez que ambas estão imbricadas no processo de aquisição da linguagem. Nesse viés, podemos também atestar a relevância de tais indagações para auxiliar na compreensão das variedades linguísticas dentro da sala de aula.

Portanto, podemos observar a relevância destas reflexões acerca da sílaba para a compreensão dos processos fonológicos que ocorrem na escrita, assim poderemos observar os contextos de materialização dos fenômenos que se apresentam na escrita de nossos alunos. Para tanto, a seguir discorreremos acerca do percurso histórico dos estudos fonológicos, além de sua relação com a escrita, focalizando os processos fonológicos de apagamento de /S/ e /R/ em coda silábica.

### 3 REFLETINDO SOBRE A FONOLOGIA

Neste capítulo iremos apresentar as distinções entre o campo da Fonética e Fonologia, bem como um breve panorama dos estudos fonológicos, até os dias atuais, as contribuições da teoria fonológica para o ensino da escrita, e por fim, caracterizaremos os processos fonológicos, focalizando no apagamento de /R/ e /S/ em posição de coda, que foram bastante produtivos na escrita dos alunos das turmas de Etapa I “A” e Etapa I “B” da EJA.

Para estas discussões utilizaremos o apoio teórico de Saussure (2006), Câmara Jr. (1992), Cagliari (2002), que refletem sobre o sistema linguístico, bem como as definições em relação ao fonema e seu caráter distintivo. Para contextualizarmos os processos fonológicos utilizaremos os estudos de Seara; Nunes; Lazarotto-Volcão (2021), Hora; Battisti e Monaretto (2019) que teorizam sobre os processos fonológicos e sua materialização na cadeia fonética, Bisol; Collischonn (2009) que descrevem pontos importantes no que concerne às pesquisas de apagamento da vibrante no Português do Sul do Brasil, ainda sobre o apagamento de /R/ em coda utilizaremos o arcabouço teórico de Brescancini; Monaretto (2008), além das contribuições no tocante ao apagamento de /S/ em coda realizadas por Pedrosa e Hora (2007).

#### 3.1 Contribuições da Fonologia: percurso histórico

A Fonética e a Fonologia se preocupam com o estudo dos sons da fala. Ambas encontram-se imbricadas no processo de investigação do fenômeno linguístico. Enquanto a Fonética volta-se para fisiologia, articulação, aspectos acústicos, de modo geral, focalizando nas idiosincrasias individuais dos falantes, isto é, o fone. Podemos afirmar que a Fonologia, estuda o som da linguagem humana de um ponto de vista funcional, atrelado à representação subjacente que nós falantes compartilhamos, ou seja, os aspectos que distinguem significado, o Fonema. Conforme Seara; Nunes; Lazarotto-Volcão (2021) enquanto a Fonética se preocupa com a fala, a Fonologia contempla a língua.

Nesse contexto, essas perspectivas teóricas nem sempre estiveram bem definidas, ou seja, a linguística antes de Saussure ainda buscava seu objeto de estudo. E com os avanços das pesquisas acerca da linguagem, podemos destacar a grande relevância dos estudos fonéticos-fonológicos no que diz respeito ao ensino de

língua materna, principalmente quando nos referimos à aquisição da escrita.

Desse modo, tanto a Fonologia quanto a Fonética encontram-se na seara do estudo dos sons da linguagem humana, sobre isso destaca Abaurre (1993):

Pelo fato de interessar-se pelas características acústicas e articulatórias daquilo que vem a ser a própria substância fônica da linguagem, a fonética tradicionalmente define suas unidades mínimas como sendo os sons da linguagem (ou fones), ao passo que a fonologia, por ocupar-se de elementos formais abstratos, constitutivos dos sistemas fonológicos, define os fonemas como suas unidades básicas (ABAURRE, p. 10, 1993).

Assim, como dito, estas áreas estão diretamente relacionadas, todavia diferenciam-se pela abordagem, enquanto a Fonética preocupa-se com a descrição do som tendo em vista o caráter físico-articulatório a Fonologia versa acerca da descrição do ponto de vista funcional do som.

No século XX, a partir dos estudos estruturalistas de Ferdinand Saussure, a linguística pode delimitar seu objeto de estudo, a língua. Nas palavras de Saussure (2006 [1916], p. 24-25), “necessário se faz estudar a língua em si; ora, até agora a língua sempre foi abordada em função de outra coisa, sob outros pontos de vista”. Assim, a língua passa a ser vista como o essencial, como ciência investigativa dos fenômenos pertinentes à linguagem.

Desse modo, podemos observar o caráter autônomo que a linguística assume a partir de então, principalmente entre 1928 e 1939 com os estudos estruturalistas do Círculo Linguístico de Praga, o qual integrava nomes como Roman Jakobson e Nickolai Trubestzkoi, que trouxeram significativas contribuições aos estudos fonológicos, isso ao trazerem o conceito de fonema como um conjunto de propriedades capazes de distinguir significados.

Importante assinalar que Jan Baudoin de Courtenay (1899), foi a primeira pessoa a falar sobre fonema como unidade abstrata e contrastiva, detentora de propriedades, defendendo que nós falantes ouvimos as intenções sonoras individuais, isto é, uma representação psíquica entendida como fonema. Em consonância a estes estudos, se faz de extrema relevância mencionar as contribuições de Mattoso Câmara Jr (1992), que também sendo fiel à teoria europeia, adepto ao Círculo Linguístico de Praga, caracterizamos como importante nome nos estudos fonológicos no Brasil.

Nessa perspectiva, Seara, Nunes, Lazarotto-Volcão (2021, p. 95) acrescentam que:

Os foneticistas anteriores ao Círculo Linguístico de Praga descreviam os sons da língua fundamentados na física e na fisiologia, apresentando tal ciência como paralela à Linguística. Trubetzkoy e seus colegas, através da nova Fonologia, mostram os sons da língua como elementos constitutivos das palavras e com funções gramaticais bastante claras, separando assim a Fonologia da Fonética.

A partir destas considerações, podemos verificar que os membros da Escola de Praga, defendiam a separação das disciplinas Fonética e Fonologia, pois as pesquisas no campo da Fonética antecedem os estudos fonológicos. E é com esta reflexão que então nasce a preocupação pelas definições e também quanto ao comportamento linguístico distintivo do fonema.

Neste contexto, podemos nos reportar sobre as contribuições da escola estruturalista liderada por Saussure (1916) e a gerativista por Noam Chomsky (1956). É fato que, a partir desses estudos podemos observar os interesses para compreensão do fonema, em termos conceituais. E por esta razão, outras correntes teóricas fonológicas surgiram e surgem para buscar entender a magnitude do fenômeno linguístico, cada uma contemplando uma forma específica de análise do objeto. Quanto a isso Seara; Nunes; Lazarotto-Volcão (2021, p. 93) salientam que:

Continuam surgindo novas fonologias baseadas em novas teorias ou em reformulação das teorias já conhecidas, propondo diferentes primitivos de análise (as menores unidades de análise da língua). Cada teoria propõe uma forma de representar esse nosso contrato linguístico (implícito), e o papel das diversas teorias fonológicas é tentar propor modelos capazes de descrever os sons das línguas interpretados com base em seus valores (funções) dentro de um sistema linguístico.

Estas noções fazem-nos compreender os diversos modelos teóricos, que a fonologia vem incorporando ao longo dos tempos, justamente como explicitado na citação, pois para cada modelo teórico existe uma proposta de observar o fenômeno linguístico. Dentro desta perspectiva, podemos citar os modelos no enquadre de dois grupos importantes: os modelos lineares e os não lineares.

Segundo Bisol (2014), o primeiro grupo diz respeito ao estudo da fala em uma ordem linear de segmentos, que englobam um conjunto de traços distintivos, na relação a qual chamamos de um-para-um. Já o segundo grupo teórico, vê a fonologia através de uma lente, a qual permite uma certa organicidade dos traços, estando em disposição hierárquica de composição, como em camadas, os quais têm a



possibilidade de comportarem-se de forma isolada ou podem agregar-se a outras unidades conjuntas.

Nessa perspectiva, Bisol (2014, p. 17) define traços distintivos como “propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatorio, como nasalidade, sonoridade, labialidade, coronalidade, que de forma coocorrente constituem os sons das línguas”, sendo características físicas e abstratas, pois possuem características distintivas e também classificatórias, de acordo com Chomsky e Halle (1968). Podemos afirmar que partir dos estudos a respeito da fonologia não linear, surgiram novas abordagens para tratar da sílaba, enquanto componente fonológico.

Nesse contexto, o contato com a língua materna possibilita ao falante presumir reflexões que perpassam as competências adquiridas no processo de aquisição e desenvolvimento linguístico, ou seja, é possível que só de observar a fala de uma pessoa, o falante nativo possa determinar e prejudicar algumas características do indivíduo quanto à linguagem, tais como a faixa etária, o sexo, a região a qual ele pertence, dentre outras peculiaridades que envolvem o fenômeno linguístico.

Assim, “Todo falante nativo age linguisticamente em função do sistema de sua língua” (CAGLIARI, 2002, p. 27). Em outras palavras, todo falante possui esta capacidade de refletir sobre a língua, e este o faz baseado em regras fonológicas, e estas regras justificam a existência dos processos fonológicos, que além de se materializarem na fala, também podem estar refletidos na escrita. Na seção seguinte, iremos abordar destes processos e sua relação com a escrita.

### **3.2 Os processos fonológicos e a escrita**

Os processos fonológicos são mudanças ocasionadas na estrutura dos lexemas, que podem ser definidos como uma permuta significativa na estrutura de uma palavra, ocorrendo por adição, redução, deslocamento sonoro de composição da palavra, transposição ou por transformação. De acordo com Seara (2019), no momento, em que se determinam as condições que motivam um processo fonológico, podemos construir as regras fonológicas de contexto do fenômeno.

Para tanto, sobre as regras fonológicas, Bisol (2014) descreve que em observância à confrontação de semelhança entre as línguas no mundo, os gerativistas buscaram expressar por meio de símbolos, uma forma de explicar o ambiente e a forma pela qual um processo fonológico se materializa, diante de determinado

contexto, estabelecendo assim parâmetros que simbolizam características dos traços que cada segmento comporta em sua completude. Para ilustrar o que seria uma regra fonológica, dispomos da formalização de como são originados os processos fonológicos a partir do exemplo elencado por Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021):

Figura 7 – Regra fonológica segundo Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão

$$A \longrightarrow B / C \_\_\_\_\_\_ D$$

Fonte: Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (p. 141, 2021).

Os símbolos constantes na figura 07 estão representando a materialização do fenômeno fonológico, para que possamos compreender sua transformação diante do contexto em que ele ocorre. A regra apresentada, pode ser entendida da seguinte maneira, a letra A seria o panorama inicial da descrição estrutural, a B representa a mudança, e em seguida C e D retratam os contextos que desencadeiam as transformações fonológicas. Desse modo, poderíamos ler esta regra da seguinte forma: O segmento A transforma-se ou assume os traços de B, no contexto entre C e D. Ainda sobre as regras, Bisol (2014) esclarece que elas ocorrem dentro de domínios, que são os morfemas, a sílaba, palavras, sintagmas e até mesmo em sentenças.

Nessa conjuntura, quando nos deparamos com um fenômeno fonológico, para que possamos compreender as regras de sua materialização na cadeia fonética necessitamos realizar alguns questionamentos. Segundo Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2015, p. 147) esclarecem que devemos nos questionar: “Quais segmentos foram modificados? Quais modificações sofreram?; Sob quais condições se modificaram?”. Assim, a partir da resposta de tais indagações poderemos traçar e compreender as regras fonológicas, que se manifestam nos lexemas da língua, uma vez que, os processos fonológicos ocorrem com base nessas regras.

Assim sendo, é importante assinalar a diferença entre a perspectiva gerativa, e a estruturalista, uma vez que esta considerava a linearidade da materialização do som. Já na gerativa, a condição linear que ocorre no nível fonológico (representação subjacente) não ocorre no nível fonético (representação da superfície). Assim, a palavra só irá emergir na cadeia fonética quando houver a aplicação das regras fonológicas, de acordo com Cagliari (2002).

Dessa maneira, a escrita tem estreita relação pertencente a uma natureza fonológica. Mateus (2006) salienta sobre esta relação, destacando o fato de que tal assertiva não significa pensarmos em uma ortografia direta e biunívoca da língua, pois não há um sistema ortográfico que possua apenas um direcionamento. Portanto, estas reflexões não anulam as outras naturezas que o sistema de escrita possui, sejam elas: fonético-fonológicas, etimológicas, filosóficas, dentre outras. Com isso, a escrita está relacionada diretamente com o caráter social, uma vez que se por acaso escrevêssemos como falamos, cada forma escrita corresponderia a fatos particulares e individuais.

Consoante a isso, os estudos de Kato (2005), mencionados por Monteiro (2008), defendem que a natureza da ortografia da língua portuguesa é fonêmica, mesmo que inicialmente a ideia de um alfabeto fonético parecesse promissor, a eficácia do modelo fonético seria contrariada pelo fato da língua estar em constante mudança, bem como porque a natureza fonêmica se adequa melhor a representação do que seria funcionalmente produtivo e significativo no seio social.

Diante disso, destacamos que os processos fonológicos ocorrem de forma natural nas diversas línguas do mundo, tanto na oralidade quanto na escrita. Estas reflexões são importantes para direcionar o trabalho docente em sala de aula, pois a partir da dificuldade demonstrada pelo aluno em sua escrita, o professor poderá observar a natureza do 'erro', e assim criar ferramentas para subsidiar o aprendizado de seu aluno, aplicando a teoria na prática. Consoante a esta reflexão Miranda (2017, p. 37) salienta:

Para pensarmos sobre o processo, isto é, sobre o que ocasionou essa escolha gráfica, precisamos pensar sobre a natureza do erro para então entender os possíveis motivos para sua ocorrência. Saber se ele decorre da complexidade do sistema ortográfico ou de questões relacionadas à estrutura sonora da língua que está sendo retomada parece-nos ser condição necessária para que possamos entender o gatilho para o erro e, conseqüentemente, a estratégia adotada pelo aprendiz.

Portanto, o docente necessita estar ciente de que os processos fonológicos, que seu aluno apresenta na escrita lhe fornecem pistas para criação de estratégias que facilitem o aprendizado e, por conseguinte, sua aquisição da escrita. Assim, é importante que haja reflexões sobre habilidades que perpassam o contingente sonoro da fala, paralelamente a sua relação com a representação escrita. Além de formas que auxiliem na compreensão de classes de palavras, que também pode ser um vetor

para ocorrência dos processos fonológicos na escrita, principalmente quando o aluno junta segmentos indevidamente que podem se confundir com sílabas, e estes segmentos geralmente podem ser artigos, preposições, dentre outros elementos.

Assim, podemos exemplificar, quando o falante suprime o segmento consonantal para buscar o equilíbrio do sistema (CV) da língua portuguesa, como na palavra *cantar* > *canta*, ocorrendo o apagamento de /R/ em coda. Diante disso, o docente necessita estar atento, pois poderá compreender que a sílaba e seus constituintes intrínsecos podem explicar muitos fatores na escrita dos alunos.

Desse modo, Leal (2018) esclarece que os fenômenos de apagamento podem ser explicados com base no princípio de escala de sonoridade silábica, e também com base no princípio de licenciamento prosódico, segundo o qual os segmentos necessitam estar ligados a um mesmo nó silábico, que poderá ocasionar o acréscimo de um outro segmento juntamente com ele, ou seja, uma epêntese e; até mesmo ocorrendo uma supressão resultando em um apagamento, como no caso do apagamento de /R/ e /S/ em coda, que é foco desta pesquisa.

Destarte, a partir da intervenção com atividades, que somente a teoria fonológica poderá oferecer ao docente para não se guiar por mero raciocínio intuitivo, mas sim fundamentado em bases metodológicas efetivas. Com isso, segundo Neves (2011, p. 158),

Quando um simples "falante" da língua (um indivíduo que não sabe escrever) passa a ser "escrevente" daquela língua (um indivíduo que sabe escrever), ele terá de desenvolver uma série de habilidades específicas, terá de aprender a manejar unidades específicas e a operar distintas marcas de formulação, ele deverá ter a posse de um novo tipo de desempenho linguístico.

Nesse contexto, cabe assinalar que todo falante possui a competência linguística inata, como assevera o gerativismo. Porém, os conhecimentos formativos relacionados à escrita requerem o desenvolvimento do desempenho do falante e para que isso se efetive é necessário que na escola haja este preparo, as orientações necessárias para que o usuário da língua possa se apropriar também da prática escrita em seus diversos usos sociais.

De acordo com este raciocínio, Bisol (2014) menciona os estudos de Chomsky (1965) e traz a diferença entre competência e desempenho, ressaltando que estas não podem se confundir, uma vez que a competência linguística se refere a um conhecimento que seria inconsciente (baseado em regras fonológicas) que um falante

possui acerca de sua língua nativa, diferentemente do desempenho, que não pode estar atrelado somente ao conhecimento sobre os aspectos da língua, mas sim de uma série de fatores que podem ser inclusive, não linguísticos, tais como memorização e aspectos culturais, dentre outros.

Consoante a estas concepções, o docente dentro de sua prática em sala de aula necessita compreender tais distinções para que possa auxiliar de forma efetiva seus alunos. Segundo Neves (2011), a norma-padrão é concebida como um uso linguístico, e este uso deve ser levado de forma natural à sala de aula, de forma que o aluno compreenda as distinções contextuais empregadas nas situações de fala e escrita. Sobre esta questão esclarece Neves (2011, p. 150),

A escola é o foro institucionalmente preparado para colocar os falantes nas situações de uso prestigiado da língua, e isso tem de ser feito dentro do princípio de que a norma-padrão é um uso linguístico tão natural e legítimo quanto qualquer outro, e que dela tem o direito de apropriar-se todo e qualquer usuário da língua, a fim de que esteja preparado para versar em padrão adequado às diversas situações reais, os seus enunciados.

Com esta reflexão, é possível perceber que é necessário desfazer paradigmas enraizados na sociedade, os quais muitas vezes colocam a situação da fala e da escrita em confronto. Para tanto, o professor deve ter consciência disso, para então aplicar seus conhecimentos teóricos na prática da língua escrita em âmbito escolar.

Diante disso, Vítório (2017, p. 125) ao citar os estudos de Faraco (2008), salienta sobre a importância da adoção de uma “pedagogia da variação linguística”, a qual pode ser compreendida como o privilégio tanto das variações linguísticas, bem como das variedades cultas da língua, para levar os discentes a refletirem sobre os usos linguísticos em seus diversos contextos de aplicação. Na próxima seção nos debruçaremos sobre os estudos acerca do apagamento de /R/ em posição de coda, que assim como o apagamento de /S/ em coda, foi bastante produtivo no *corpus* desta pesquisa.

### **3.3 Apagamento de /R/ na posição de coda**

A presente seção discorre acerca do percurso histórico, bem como sobre o comportamento apresentado pela vibrante /R/ no PB, estando em posição de coda silábica. Além disso, apresentamos também um breve panorama dos estudos mais recentes sobre apagamento de /R/ e os contextos que ele poderá se manifestar.

Os estudos acerca do apagamento da vibrante /R/, em posição de coda no Brasil, remontam o trabalho de Mário Marroquim “A língua do nordeste” (1934), que mesmo com poucos recursos à época, trouxe contributos valiosos acerca da descrição dos fenômenos linguísticos. Nesse contexto, a variação do /R/ é um fenômeno identificado desde a evolução do latim para o português, como relatam Hora; Battisti; Monaretto (2019, p. 113):

O apagamento da vibrante pós-vocálica em posição de coda, fenômeno variável no PB, é hoje muito recorrente nas mais diversas regiões do país, conforme estudos realizados por Monaretto (2000, 2002), nas capitais do sul do Brasil; Callou (1987), no Rio de Janeiro; Hora e Pedrosa (2001), na Paraíba; [...] com dados do projeto NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta) e do Peul (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua). Trata-se do estágio final de um processo de enfraquecimento da coda (/R/ > /h/ > /Ø/) que leva à simplificação da estrutura silábica.

O processo de apagamento do /R/ em coda tem interessado muitos pesquisadores, tais como Callou; Leite (2009); Pedrosa; Lucena (2019); Fontenele (2019); cujos resultados atestam que este processo se dá, majoritariamente, em vocábulos verbais no infinitivo; assim como Carvalho (2009) que constatou que as características do /R/ no Piauí se explica por relações de povoamento e influências da colonização, ainda em sua análise considerou aspectos contextuais linguísticos de ocorrência, tais como tonicidade silábica, extensão da palavra, bem como a categoria gramatical. Assim, pode verificar em seu estudo que a fricatização dos róticos, no Piauí, pode ser considerada uma especificidade linguística desta região.

Com efeito, Hora; Battisti; Monaretto (2019, p. 114) ao se referirem aos estudos de Callou e Brandão (2013) destacam:

É possível caracterizar o apagamento do /R/, em final de vocábulo como um traço marcante no PB, notadamente em infinitivos verbais, contexto em que o processo de apagamento se encontra em estágio mais avançado. Nos dados das autoras, o percentual de apagamento nos verbos está sempre acima de 60%, e nas demais categorias, abaixo de 40%.

De acordo com estes estudos podemos observar que o apagamento de /R/ em posição de coda é bastante comum na fala. Ressaltamos que para sua ocorrência o falante não o faz por acaso, ele o faz baseado em regras fonológicas, em contextos que colaboram para sua manifestação.

A partir dos dados de fala, podemos constatar a presença do fenômeno também

na escrita, nos estudos de Fontenele (2019) sobre o apagamento de /R/ em posição de coda na sílaba, em textos espontâneos de alunos do 6ºano, as variáveis consideradas foram: sexo, extensão do vocábulo, contexto precedente e subsequente. Com isso, os resultados mostraram a influência da categoria verbal, bem como em relação ao número de sílabas no vocábulo, uma vez que palavras polissílabas com vogal alta anterior não-arredondada, antes de pausas e prolatadas pelo sexo masculino são motivadores para ocorrência do fenômeno em questão.

Portanto, estes dados de textos escritos concordam também com dados de fala em pesquisas já mencionadas neste trabalho. Ainda sobre o apagamento da vibrante em posição de coda, discutem Hora; Battisti; Monaretto (2019, p. 113),

Trata-se do estágio final de um processo de enfraquecimento da coda (/R/ > /h/ > /∅/) que leva à simplificação da estrutura silábica. Monaretto (2002: 253) atesta que, nos dias atuais, a tendência à supressão da vibrante final ocorre em todos os dialetos do PB, principalmente em verbos no infinitivo. Em seus dados a autora comprova que o apagamento da vibrante em posição de coda corresponde a 25% das ocorrências.

Assim como o apagamento da nasal, o apagamento da vibrante aponta que a queda desses elementos é uma busca do falante por padrões silábicos CV. Estes casos são bastante comuns, principalmente na categoria verbal, quando está no modo infinitivo, por exemplo: *cantar* > *canta*; *mudar* > *mudá*; *esperar* > *espera*, estes são exemplos retirados do nosso *corpus*. Podemos dizer que esta variação resulta do processo de enfraquecimento, concordando com os estudos de Hora; Battisti; Monaretto (2019).

Em relação às posições dos segmentos a serem apagados, Hora; Battisti; Monaretto (2019) acrescentam que com vistas à posição de coda, no Brasil, existe uma intensa inclinação no PB para a ocorrência do fenômeno de apagamento das codas /R/, /S/, /l/, também em posição interna na palavra.

Na posição medial como na palavra: *irmã* > *imã*, retirado de nosso *corpus*, observamos que as categorias de classe de palavras não influenciam na ocorrência do fenômeno em questão, pois ocorrem tanto em substantivos, como em adjetivos. Assim, indo de encontro a proposição de Castilho (2013) quando este destaca que os nomes ou verbos não favorecem o cancelamento de /R/ em coda, diferentemente dos verbos no infinitivo, em final de sílabas, que favorecem a presença do fenômeno.

Nesse íterim, Castilho (2013) ainda acrescenta, para que haja a compreensão da regra de apagamento de /R/ é imprescindível que levemos também em

consideração a classe morfológica a qual a palavra pertence, ou seja, se é verbo, substantivo, assim como atentar-se sobre a posição do cancelamento no vocábulo (interno ou externo). Assim, Abaurre (2013, p. 183) salienta que “no processo de apagamento do /r/, opera tanto um condicionamento morfológico (nome *versus* verbo) quanto um suprasegmental, a sílaba”.

Perante a isso, podemos exemplificar sobre o condicionamento morfológico, assim como devido a posição silábica, com os segmentos: *carta*>*casta*; *mar**te* > *mas**ti*. Estes autores ainda atestam que as motivações para tal ocorrência se deve a fatores como tonicidade da palavra, posição silábica, prosódia, direção do segmento em questão. Podemos mencionar alguns exemplos, tais como: *cota*>*costas*, *estudar* > *istuda*, exemplos também retirados do *corpus* desta pesquisa.

Os estudos realizados por Brescancini; Monaretto (2008) com dados da fala do projeto VARSUL<sup>1</sup> salientam que a ocorrência para o apagamento de /R/ se dá por razões geográficas e também devido à posição do segmento na sílaba. Essas pesquisas são de extrema relevância para a reflexão sobre as variantes linguísticas, tanto na oralidade quanto na escrita. E em nosso trabalho levaremos em conta dados obtidos através da escrita de textos espontâneos e atividades de produção textual guiadas, para verificarmos as ocorrências do apagamento de /R/ na posição de coda medial e final de sílaba.

Diante disso, Abaurre (2013) esclarece que o apagamento de /R/ tem acometido significativamente o final dos vocábulos, pois o processo da escala de força estabelece menor resistência, conseqüentemente a sonoridade aumenta, provocando o apagamento. Assim, podemos observar que a posição pós-tônica final influencia consideravelmente o processo de apagamento em coda silábica, uma vez que a duração deste segmento se torna menor e também sua intensidade diminui. Isto se deve à duração da vogal nesta posição final que também se caracteriza como breve. Portanto, estas características podem ser vetores para a ocorrência da supressão da vibrante na posição de coda em final de sílaba.

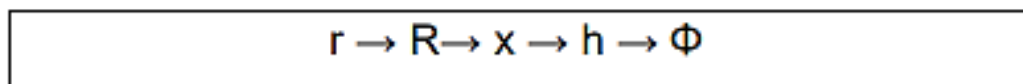
---

<sup>1</sup> O projeto VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil) tem por objetivo geral a descrição do português falado e escrito de áreas socioculturalmente representativas do Sul do Brasil. Conta com a parceria de quatro universidades brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Paraná. O VARSUL tem como propósito oferecer: (i) subsídios para a descrição do português falado e escrito no Brasil; (ii) condições para teste e desenvolvimento de teorias linguísticas; (iii) condições para formação de novos pesquisadores; (iv) subsídios para programas educacionais, promovendo o conhecimento e o respeito às variedades linguísticas (Disponível em: <[https://www.varsul.org.br/historico.php?\\_lng=br](https://www.varsul.org.br/historico.php?_lng=br)> Acesso em: 24 de jul. 2022).



De acordo com esta assertiva, Abaurre (2013) ilustra este contexto da seguinte maneira:

Figura 8 – Enfraquecimento do /R/ causando o apagamento



Fonte: Abaurre (2013, p. 184).

Com isso podemos verificar a respeito dos traços distintivos que esta consoante irá contrastar e, conseqüentemente, mudará sua qualidade para um segmento menos saliente /h/ acarretando o apagamento, que será uma consequência também que se dá em razão da posição que a vibrante irá ocupar, a posição de coda.

Concordando com este posicionamento, Abaurre (2013, p.184) esclarece acerca do apagamento de /R/:

O processo de enfraquecimento é geralmente tratado em termos de uma escala de força estabelecida com base em graus de abertura do trato vocal. Que provocariam um decréscimo gradual da resistência à saída da corrente de ar: quanto menor a resistência, maior a sonoridade do segmento. A escala de força parte dos sons para cuja produção há um maior obstáculo, portanto, os de menor sonoridade. Essa resistência vai diminuindo gradativamente – a sonoridade aumentando – até seu apagamento.

Como mencionado, a vibrante ao enfraquecer perde alguns traços distintivos, como por exemplo, no caso de /r/ para /x/ passa a ser: –soante, -anterior, -coronal, +recuado e –sonoro, ou seja, o traço de vozeamento é perdido, já o traço -coronal diz respeito ao fato de que o segmento é produzido com menor elevação da lâmina da língua em relação a posição neutra. Já o traço que poderia ser um vetor do enfraquecimento de x para h, seria o traço –contínuo, pois o ar passaria livremente, sem nenhuma interrupção da continuidade do segmento.

Por esta razão, tais esclarecimentos se fazem de grande relevância para o ensino da escrita. Adiante teremos explanações acerca do comportamento da fricativa /S/ na posição de coda, bem como as pesquisas mais recentes sobre este fenômeno.

### 3.4 Apagamento de /S/ na posição de coda

Como observamos na discussão sobre o apagamento de /R/, na seção anterior,

constatamos que a posição de coda é bastante suscetível à variação. Justamente por sua posição decrescente em relação à sonoridade do centro da sílaba. Assim, como os estudos do apagamento da vibrante, nesta posição, outras análises também contemplam o apagamento da sibilante. E neste trabalho foi possível notar a presença maior desses dois fenômenos nas produções textuais dos alunos.

No processo de aquisição da escrita podemos notar a complexidade da natureza da relação entre grafema e fonema, por exemplo o fonema /S/ que pode apresentar diversas representações gráficas, tais como: **s, c, sc, ss, x, ç, s, z, xc, xs, sc, sç**, como nas palavras: *sapo, céu, nascer, assado, explicar, moça, sapato, capaz, exceção, exsudar, nasço*, podem causar maior confusão para aquisição da escrita conforme a natureza ortográfica do PB. Isso se deve ao fato do mesmo fonema estar relacionado a diversos grafemas. Da mesma forma em posição de coda silábica a consoante fricativa /S/ pode ser ocupada por um grafema na representação escrita, que pode ser o /s/, o /z/ e em coda medial pode ser ocupada por /j/ ou por /ʒ/ como em *explicar, expor* ou em coda final, a depender da região geográfica do falante.

Além destas considerações, existe a possibilidade deste segmento ser apagado, na fala e na escrita. Isso se deve a contextos que podem favorecer a ocorrência desta regra, que poderá ser motivada pelos segmentos vizinhos, que apresentam traços distintivos que servem de gatilho para a aplicação desta regra na cadeia fonética da nossa fala e da nossa escrita. Portanto, neste caso especificamente, ocorre a reestruturação da sílaba que seria travada, para que ela seja uma sílaba aberta. Callou e Leite (2009) definem que a sílaba é travada quando sua extremidade apresenta uma consoante e é aberta quando apresenta uma vogal.

Importante assinalar que assim como o apagamento de /R/, o apagamento de /S/ por estar em posição de coda na sílaba também influencia o apagamento nesses segmentos, porque a posição de ataque não influencia no peso da sílaba, apenas a posição de coda. Segundo Monção (2015, p. 27) “O ataque não influencia no peso da sílaba, somente a rima contribui para isso. Portanto, uma sílaba só é pesada quando apresenta ramificação em sua rima”. Podemos compreender que esta ramificação é justamente a consoante /S/ que ocupa a posição em questão na sílaba, ou seja, a sílaba pesada tende a ser desfeita para obterem o padrão leve (CV).

Para formularmos regras de representação dos processos fonológicos, é importante entendermos que traços eles compartilham, ou mesmo que traços eles não compartilham com os segmentos que o precedem ou sucedem, ou quais traços são

apagados. Podemos afirmar que o caráter distintivo que cada conjunto de traços possui é universal. Nessa perspectiva, Bisol (2014) salienta que esses traços fonéticos dizem respeito à qualidade de produção do aparelho vocal do ser humano, de qualquer língua. Quanto aos traços distintivos na matriz fonológica de /S/, Bisol (2014, p. 18) os classifica como:

/s/
+ consonântico + anterior + coronal + contínuo + estridente - vozeado - nasal

Fonte: Adaptado de Bisol (2014, p. 18).

Os traços estão dispostos entre barras, pois se trata de uma matriz de traços de caráter fonológico, se por acaso fosse fonética estaria entre colchetes. Utilizamos a matriz fonológica, porque estamos tratando de segmentos em um processo fonológico representado pela escrita dos alunos, nos referimos ao caráter de língua e não da fala, uma vez que o material coletado não pode identificar traços fonéticos e também pelo fato da matriz fonética necessitar de informações articulatórias plenamente especificadas. Estas categorias, segundo Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão (2021), no plano fonológico, podem ser entendidos como marcas abstratas de classificação, organizados binariamente, ou seja, a presença de um traço (+) indica a ausência de seu correspondente. Por exemplo, um segmento [-vozeado], com certeza não terá a característica de [+vozeado], ou seja, será desvozeado.

Posto isso, para determinarmos uma regra fonológica é imprescindível observar os contextos de aplicação desta regra, e a contribuição que a teoria da sílaba fornecerá para tais ordenamentos. A partir disso, poderemos entender o gatilho que está provocando aquele processo fonológico, ou melhor, o processo de apagamento de /S/ em posição de coda.

Acerca destas reflexões sobre o processo fonológico em questão, podemos mencionar os estudos de Pedrosa; Hora (2007), no falar paraibano, os quais destacam

que o apagamento de /S/ em coda medial é pouco produtivo, sendo mais frequente a ocorrência em ambiente final fronteira de palavras, além de hipotetizarem que por serem contínuas estariam sujeitas a formar uma nova sílaba como “*mais > maizi*”, a partir da inserção de uma vogal.

Em se tratando do estudo de abordagem sociolinguística de Ribeiro (2006), acerca da posição de coda da sibilante /S/ no falar paraibano, é possível observar que o apagamento ou mudança está estável, uma vez que tanto os mais jovens quanto os mais idosos apresentam valores de apagamento semelhantes.

Com isso, foi bastante comum a ocorrência deste fenômeno na escrita nas turmas em análise. Com isso, mencionamos as pesquisas de Hora; Battisti e Monaretto (2019) que salientam acerca do apagamento de /S/ em coda que, nos dias atuais, uma grande parte do Brasil pronuncia este segmento como alveolar, deste modo a articulação palato-alveolar se caracteriza como restrita a alguns lugares, tais como Recife e Rio de Janeiro. Além disso, os autores observaram que existem outras variantes contemplando este segmento que ocorrem com menos frequência e são engatilhadas por contextos geográficos específicos.

Ademais estas reflexões corroboram com os estudos de Ribeiro e Hora (2004) em que os autores realizam uma pesquisa com dados de fala do Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba –VALPB, que confirma a hipótese inicial levantada por eles, de que o segmento /S/ sofre apagamento mesmo sem que haja relação linguística à posição ocupada por ele no vocábulo. No estudo, foi levado em consideração como variáveis sociais: a escolaridade, sexo e faixa etária do falante, já em se tratando das variáveis linguísticas estruturais: o contexto fonológico precedente e subsequente, tonicidade, número silábico, bem como a classe de palavras.

Essas discussões são de extrema relevância, para que as relacionemos com dados de escrita, para observarmos o comportamento do processo fonológico na representação escrita. Assim, trazendo também estas reflexões principalmente para a prática docente em sala de aula, confrontando com as estratégias que o professor poderá adequar ao contexto de sua turma, em observância às pistas que o aluno dá nas produções escritas. Foi possível observar nos textos coletados a presença deste apagamento de /S/ tanto na posição de coda interna quanto na posição final da palavra como nos exemplos: *cota > costas; dia > dias*.

Desse modo, poderemos observar em que contextos se dá estes apagamentos, precedente ou subsequente, que está influenciando tais processos e de que maneira

o docente poderá atuar frente às reflexões de seu aluno no processo de escrita utilizando o conhecimento fonológico. Diante disso, atentando-se à concepção de erro ortográfico, que por muito tempo foi visto como a falta de compreensão e aprendizado do aluno, o que precisamos internalizar é que o desvio, é uma reflexão com base em regras subjacentes, que se aplicam e fazem emergir na cadeia fonética e que são pistas deixadas para que o professor possa intervir de forma efetiva para sanar as possíveis dúvidas de seu aluno no processo de aquisição da escrita, que também faz parte da aquisição da linguagem.

Conforme o exposto neste capítulo, refletimos acerca das contribuições da Teoria fonológica para o ensino de língua materna, atestamos a relevância destes conhecimentos para o professor em sala de aula, frente os desafios que se apresentam na ortografia de seus alunos, conhecemos os processos fonológicos e que eles ocorrem com base em regras fonológicas.

Discutimos também acerca dos processos de apagamento de /R/ e /S/ em posição de coda silábica, que são foco desta pesquisa. Assim, a partir de tais compreensões o docente pode criar ferramentas com base nas pistas de dificuldade que o seu aluno demonstra com o texto escrito. Em consonância ao exposto, na próxima seção iremos discutir acerca da ortografia e considerações sobre oralidade e escrita.

## **4 APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA: Considerações sobre oralidade, escrita e fonologia**

Neste capítulo esboçamos um breve panorama acerca do ensino de ortografia, sobre a distinção entre oralidade e escrita, bem como sua relação com a Fonologia. Para tanto, utilizamos como alicerce teórico as pesquisas de Morais (2002), Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão (2021) que relatam sobre a relevância da reflexão na escrita ortográfica, bem como as diferenciações entre grafema e fonema. Em concordância a estas pesquisas ressaltamos as abordagens acerca da noção de “erro” defendida por Miranda (2019), a qual esclarece que tais ocorrências devem ser encaradas como hipóteses para direcionamento da atuação pedagógica frente à dificuldade revelada pelos alunos.

Nesse panorama, mencionamos as contribuições de Bortoni-Ricardo (2008) que traz discussões sobre o ensino da leitura e escrita no processo de alfabetização; além dos estudos de Travaglia (2009) sobre a ortografia, com especial destaque à conceituação de classe de palavras, tais como verbos e substantivos que compõe a maior parte do *corpus* desta pesquisa, Caló (2016) que trata da influência da oralidade na escrita, assim como Marcuschi (2008) que defende a função sociocognitiva da gramática para melhor desempenho comunicativo.

### **4.1 Ensino de Ortografia**

No último acordo ortográfico data do ano de 2009, o Brasil observou algumas mudanças nas regras ortográficas perante o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Este acordo veio na tentativa de estabelecer uma comunicação mais facilitada, tendo em vista questões políticas, econômicas e também sociais, levando em conta o fato de que a Língua Portuguesa abrange um total de sete países do continente africano e Portugal como nações, que compartilham a mesma língua de nosso país.

Nessa conjuntura, a aprendizagem da ortografia tem sido debatida em muitos trabalhos que buscam ferramentas que auxiliem o docente em sua prática em sala de aula. Estudos como os de Morais (2002), Corrêa (2021), Quadros (2015), Miranda; Cunha; Donicht (2019), Marcuschi (2008), destacam-se neste cenário, assim

ressaltam a importância de traçarmos mecanismos eficazes que possam também ser prazerosos no ensino da ortografia. Com isso, destacamos que nossos estudos concordam com os pressupostos alicerçados por estes autores. Moraes (2002, p. 10) acrescenta:

Aceitamos que ortografia é algo compulsório, exigido igualmente de todos. Admitimos (ou a menos consentimos) que a sua desobediência não é socialmente justificada por desconhecimento ou por “opções pessoais”. Não há lugar para “variações” na hora em que notamos nossa língua. Temos, todos, que seguir “a norma”, sob o risco de sermos discriminados – e penalizados – caso não ponhamos no papel as palavras como “devem ser”.

De acordo com esta reflexão, podemos reconhecer a ortografia como um objeto da cultura, sendo uma convenção social, uma vez que a sua finalidade é justamente buscar unificar a comunicação escrita. Contudo, este ensino muitas vezes pautado em métodos tradicionais levam o aluno a desacreditar em um processo de aprendizado reflexivo. Nesse ensejo, Corrêa (2021, p. 29) acrescenta:

Neste sentido, o aprendizado da ortografia se dá através de uma capacidade inerente às reflexões do ser humano, conhecida como Consciência Fonológica. Quando o indivíduo utiliza a língua para se comunicar, ele pensa sobre ela, produz hipóteses sobre seu funcionamento e traça suas próprias bases, sendo expressão, ou de identificar a necessidade do uso das regras aprendidas na escola.

Assim, a partir de uma orientação direcionada, pelo docente, o aluno poderá pensar acerca dos fenômenos linguísticos, enxergando o “erro” ortográfico como ponto de partida para compreensão dos mecanismos que se correlacionam com as regras, com a fonologia, com a oralidade e escrita. Consoante a isso Marcuschi (2008, p. 57) salienta “o falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua”. Assim, destaca sobre a necessidade de mudança de perspectiva na abordagem do conteúdo gramatical, a qual deve estar longe de uma abordagem prescritiva e focada em regras gramaticais, até porque a memorização e aplicabilidade total das regras não findam os “problemas” de ortografia.

Em vista dessas reflexões, acrescentamos acerca da dificuldade enfrentada por nossos alunos ao se depararem com alguns casos em que há a correspondência regular ou irregulares do sistema de escrita. Quadros (2015, p. 29) define correspondência regular e irregular:

Com base nos princípios estabelecidos pela ortografia da língua portuguesa, as relações entre grafemas e fonemas são estabelecidas. Essas relações podem ser regulares, nas quais há regras que asseguram a grafia correta da palavra, ou irregulares, quando não há uma correspondência estável entre formas gráficas e fonemas, por conta disso não existem regras que garantam a escrita da palavra.

Assim, estas discussões são evocadas em concordância com os estudos de Morais (2002) que já traziam estas proposituras para a cena interativa, quando o autor destaca que o papel do aprendiz no ensino de ortografia torna-se uma tarefa multifacetada, uma vez que ele necessita se apropriar de condições de ordem regular e também irregulares, tendo a missão de realizar uma escrita correta, mesmo tendo que pensar acerca de vários atributos para sua materialização. Desse modo, podendo estar relacionados à classe de palavras, ao contexto de determinado segmento no lexema, sílaba tônica, dentre outros fatores, que extrapolam a prescrição gramatical. Ademais, destacamos que tais discussões são retomadas com maior profundidade na seção seguinte que trata sobre as relações entre grafema, fone e fonema.

Em vista disso, Ferreiro; Teberosky (1999) ainda acrescentam que o docente precisa guiar seu alunado a fazer-se consciente de seus conhecimentos linguísticos e ilustram tal assertiva com o fato de que não podemos julgar uma pessoa como ignorante apenas por não saber realizar um cálculo na disciplina de matemática, por exemplo. Assim também, não podemos julgar um falante por não escrever uma palavra que não esteja presente em seus usos cotidianos, conforme a ortografia, pois este falante irá se apoiar em suas hipóteses e reflexões sobre a língua com base em seu conhecimento linguístico, ou seja, sua competência linguística e assim aos poucos desenvolvendo habilidades de aquisição da escrita.

Tais discussões endossam os debates acerca dos estudos de LP em sala de aula, principalmente no que diz respeito à aquisição da escrita. Por conseguinte, acrescentamos que a escrita deve ser encarada como um processo, pois ainda há muitas barreiras a serem enfrentadas pelo educando, tais como a distinção entre grafema e fonema por exemplo. Sendo assim, a próxima seção dedica-se a buscar diferenciar e esclarecer tais divergências.

## **4.2 Relação Grafema X Fonema**

A relação grafema e fonema pode se tornar um desafio a ser enfrentado pelos



alunos em fase de aquisição da escrita, principalmente em razão de que os grafemas são facilmente confundidos com os fonemas. Para tanto, Ferreiro e Teberosky (1999) chamam atenção para a preocupação de que diversos entraves da escrita tenham sido atribuídos somente à fala, alimentando a crença de que para se escrever bem é necessário saber falar “corretamente”.

Assim, as autoras destacam que tais divergências já fazem parte do repertório dos sujeitos em seus usos linguísticos, ressaltam: “não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

A teoria da psicogênese da língua escrita elaborada por Ferreiro e Teberosky vem nos deixar a reflexão de que não é em um passe de mágica que o indivíduo compreende as relações do alfabeto como sistema notacional. Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura se traduzem como um desenvolvimento que o aluno se apropria ao longo de suas experiências com os letramentos. Sobre isso, Morais (2012, p. 50) acrescenta:

Quando nos apropriamos de qualquer sistema notacional, temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções. Sempre acreditando que os alunos não têm que descobrir tudo sozinhos, entendemos que nós, seus professores, podemos ajudá-los mais se temos clareza sobre quais são as propriedades do sistema de escrita alfabética que eles precisam reconstruir.

Em outras palavras, o autor nos leva a refletir sobre o nosso papel docente, para que possamos aprimorar nossas abordagens, precisamos também saber o caminho para orientar nossos alunos. E sobre este caminho Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021) evidenciam acerca da importância do desenvolvimento da consciência fonológica neste processo de aquisição alfabética da escrita. Assim, as autoras mencionam sobre a capacidade de segmentação de palavras em unidades menores, bem como outras tarefas que englobam a reflexão em relação aos sons da nossa língua.

Para percorrermos as compreensões acerca da consciência fonológica, também necessitamos distinguir grafema de fonema. Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021) diferenciam grafema e fonema, em que este pode ser compreendido como os elementos que combinados, formarão as palavras, já o grafema entende-se

como a representação escrita de um fonema.

Importante mencionar que alguns grafemas são mais presumíveis do que outros, isto ocorre quando o grafema representa o fonema em uma relação de um para um, chamada de relação biunívoca, podemos trazer o exemplo do grafema <b> que representa o fonema /b/ como na palavra /b/ata. Já outros grafemas não apresentam esta relação, pois o fonema pode ter também várias representações ortográficas, como o fonema /z/ que pode ser representado pelos grafemas: <z>, <x> ou <s>.

Assim, existem outras relações que no momento de aquisição escrita tornam-se verdadeiros percalços para que os alunos possam compreender sua aplicabilidade na escrita, podemos mencionar o fato de que os grafemas: <s>, <ss>, <sc>, <c>, terão valor de /S/ dependendo do contexto em que estarão empregados. Assim, enquanto professores precisamos buscar refletir tais complexidades para auxiliar nossos alunos no processo de aquisição escrita.

Para entermos acerca da complexidade existente no sistema ortográfico no processo de aquisição da escrita, observamos o quadro a seguir, que contém as diferentes correspondências entre grafemas, fones e fonemas em relação às consoantes do PB, conforme Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021):

Quadro 3 – Consoantes do PB: Relação grafema, fone e fonema

Grafema	Exemplos	Fones	Fonemas
P	Pato	[p]	/p/
B	Bato	[b]	/b/
T	Todo	[t]	/t/
t seguido de <i>	Tia	[tʃ]	/t/
<d>	Data	[d]	/d/
<d> seguido de <i>	Dia	[f]	/f/
<f>	Faca	[v]	/v/
<v>	Vaca	[v]	/v/
<c> seguido de <a>, <o>, <u>	Cota	[k]	/k/
<c> seguido de <e>, <i>	Cinema	[s]	/s/
<qu> (com 'u' não pronunciado)	Quilo	[k]	/k/
<qu> (com 'u')	Quase	[kw]	/k <sup>w</sup> /

pronunciado)			
<k>	Kátia	[k]	/k/
<ch>	Chato	[ʃ]	/ʃ/
<nh>	Ganho	[ɲ]	/ɲ/
<lh>	Talho	[λ]	/λ/
<m> em início de sílabas	Moda	[m]	/m/
<n> em início de sílaba	Nada	[n]	/n/
<rr>	Corrida (depende do dialeto)	[x] [r] [h] [R]	/r/
<r> em início de palavra	roda (depende do dialeto)	[x] [ɣ] [r] [h] [ɦ] [R]	/r/
<r> entre vogais ou em encontros consonantais <pr>, <vr>, etc.	aro – prato	[r]	/r/
<r> em final de sílaba	Par (depende do dialeto)	[r] [x] [ɣ] [h] [ɦ] [ɾ] [ɽ] [χ] <u>[r]</u>	/R/
<s> em início de palavra	Saco	[s]	/s/
<s> entre vogais	Casa	[z]	/z/
<s> em final de sílaba	Cós-mesmo-gosta (depende do dialeto)	[s] [z] [ʃ] [ʒ]	/s/

<ç>	Caça	[s]	/s/
<ss> entre vogais	Disse	[s]	/s/
<xc>	Nascer	[s]	/s/
<xs>	Nasço	[s]	/s/
<sc>	Enxada	[ʃ]	/j/
<sç>	Explicar (depende do dialeto)	[s] [ʃ]	/s/
<x>	Exame	[ʃ]	[ʃ]
<x>	Táxi	[ks]	/ks/
<z> Início de sílaba	Zebra	[z]	/z/
<z> final de sílaba	Veloz- vez (depende do dialeto)	[s] [z] [ʃ] [ʒ]	/S/
<g> seguido de <a>, <o>, <u>	Gata – gota- gula	[g]	/g/
<gu> seguido de <e>, <i>	Aguenta- linguística	[gw]	/g <sup>w</sup> /
<g> seguido de <e>, <i>	Geral-girafa	[ʒ]	/ʒ/
<j>	Jaca	[ʒ]	/ʒ/
<l> início de sílaba	Lata	[l]	
<l> final de sílaba	Mal (depende do dialeto)	[ɫ] [w]	/l/

Fonte: Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021, p. 168-171).

A partir de tais considerações, é de suma importância que o professor trabalhe habilidades que estimulem o discente a observar tais correspondências: grafema e fonema. Assim, poderão desenvolver ainda mais suas capacidades metalinguísticas, ou seja, análise linguística que os façam refletir sobre aspectos da língua, desenvolvendo assim a consciência fonológica, tais como segmentação silábica e consciência fonêmica, são definições defendidas por Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021) acerca da consciência fonológica. Ainda sobre a consciência fonológica as autoras acrescentam:

A consciência fonológica compreende a consciência fonêmica que, por sua vez, envolve a capacidade de reconhecer e manipular fonemas das palavras

que constituem a língua. A consciência fonológica, mais ampla do que a fonêmica, implica diferentes habilidades e ocorre no nível da consciência da palavra, da consciência silábica e da consciência fonêmica, revelando-se um processo de maturação nessa ordem (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2021, p. 172)

Nessa reflexão, podemos observar a relação existente entre grafema e fonema, a partir dessas habilidades crescemos a relevância de tais conhecimentos para que o aluno possa avançar no que diz respeito a sua hipótese alfabética. Nesse contexto, concordamos também com o posicionamento de Morais (2012, p. 84) quando se refere à consciência fonológica como uma “grande constelação” de habilidades de reflexão sobre os segmentos sonoros da língua”. Ou seja, além de buscar refletir sobre as diferenças grafo-sonoras, o docente necessita também levar os alunos a entender sobre aspectos interpretativos textuais, pois auxiliam na compreensão das leituras de mundo e do senso crítico.

### **4.3 Oralidade X Escrita**

A oralidade e a escrita possuem finalidades linguísticas semelhantes, pois ambas primam pela comunicação. Todavia, existem divergências que necessitam ser discutidas, principalmente no ambiente da sala de aula, pois o ensino da escrita formal torna-se um percalço quando atrelado a práticas pedagógicas que julgam o “erro” ortográfico dos alunos, sem que haja uma reflexão fonológica por parte do professor, que pelo contrário, necessita observar o “erro” de escrita como uma forma de alcançar seus objetivos, em relação aos propósitos que almeja.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998, p. 85):

É possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

Desse modo, podemos observar que a partir de uma ação pedagógica pautada no ensino reflexivo sobre a língua, o aluno poderá refletir acerca da influência da fala sobre a escrita, assim como analisar as formações silábicas, o acento, a marcação de plural, a entonação, a prosódia silábica, com base na compreensão fonológica.

Mencionamos os trabalhos de Kato (2002) quando discute sobre as motivações que desencadeiam a escrita, sendo elas: a fonética, a lexical, diacrônica, fonética-fonológica, e com destaque à fonêmica, a qual a autora afirma que esta seria a mais forte, uma vez que para escrevermos buscamos expressar representações de nossa língua, ou seja, compreensões que refletem significações de caráter funcional e significativo.

Já em se tratando da fala, Cagliari (2002) defende que ela é realizada por intermédio de uma cadeia sonora, a qual produz um contínuo de sons que possuem diversas variáveis em um determinado contexto fonológico. Em outras palavras, um segmento terá determinada característica em razão do contexto em que se materializa, isso é bastante perceptível na nossa fala, principalmente quando pronunciamos a palavra <mesmo> e percebemos que a qualidade da consoante <s> se torna vozeada, justamente por força da influência do vizinho <m>, fenômeno que denominamos de assimilação de vozeamento, e nós falantes o fazemos sem ao menos notar.

Com isso, esses processos ocorrem de forma natural por várias razões nas línguas do mundo e são eles que fazem a língua estar em constante movimento, se aplicando a diversas situações de uso linguístico da língua, tanto na fala quanto na escrita.

Em vista dessas reflexões, a seguir iremos nos debruçar sobre conhecimentos acerca das classes de palavras: verbos e substantivos, pois foram as mais produtivas em ocorrência que registramos em nossa coleta de dados.

#### **4.4 Classe de palavras: verbos e substantivos**

As palavras que constituem os usos linguísticos podem estar classificadas na língua em consonância às suas funcionalidades, aplicabilidades e semelhanças linguísticas, assim esses grupos são chamados de categorias gramaticais ou classes de palavras. De acordo com Sautchuk (2004) podemos justificar a existência das classes de palavras em razão da carência que existe em elencar um agrupamento muito extenso de lexemas, assim como por elas formarem o que chamamos de um molde.

Desse modo, a autora destaca que para explicar um fenômeno linguístico dessa natureza é necessário considerar três campos de análise. O primeiro é a forma que diz respeito à estrutura gramatical, ou seja, a morfologia, o segundo seria a função

que estabelece compreensões referentes à sintaxe e o terceiro seria o sentido, a semântica.

Sautchuk (2004) alerta para o problema de definições de nível filosófico para classes como o substantivo, verbo e adjetivo quando o professor apresenta ao aluno apenas o conceito atribuído, um exemplo disso quando define substantivo como a classe que dá nome aos seres, e também critica a dimensão apenas sintática e a morfológica. Sendo assim, a autora defende uma postura morfossintática.

A categoria dos substantivos se trata do nível sintático que prevalece para sua compreensão, uma vez que só será um substantivo, o lexema que pode ter como antecedente determinantes, ou seja, artigos. E eles podem substantivar qualquer classe gramatical, por isso para compreendermos os substantivos se faz necessário observar a organização sintática.

Além disso, a autora relata que os verbos, sendo a classe mais abundante e também sua identificação ocorre pelo nível sintático, pois essa classe permite oscilações e acréscimos de número, pessoa, tempo, modo, o que ajuda a diferenciá-los dos adjetivos e também dos substantivos, uma vez que na categoria verbal não se admite determinantes antes e, muito menos podem aceitar o sufixo – mente, por exemplo. Assim, Sautchuk (2004) destaca uma nova abordagem sobre estas compreensões.

Diante do exposto, concordando com tais abordagens, Travaglia (2003) salienta que antes dos alunos conhecerem a nomenclatura da classe de palavras, o docente necessita apresentá-la a partir da utilização de atividades direcionadas e reflexivas para o ensino de gramática, as quais primam por ensinar ao aluno como é a língua, a partir de quatro propostas. Segundo o autor, a gramática de uso se refere ao conhecimento da língua, a gramática reflexiva e a teórica, o conhecimento sobre a língua, bem como a normativa. Assim, o aluno poderá observar as funções que os substantivos exercem, por exemplo o fato de substantivos masculinos virem antepostos de o/os e os femininos de a/as, antes de trazer à baila os significados das classes de palavras.

Em concordância com estes estudos, Neves (2005) salienta acerca da dificuldade de ensinar gramática através da nomenclatura, o que dificulta o trabalho docente frente ao ensino de língua portuguesa. Desse modo, deixando de lado o entendimento cognitivo da razão de tais compreensões gramaticais. Ressalta Marcuschi (2008, p. 57):

É claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua. Também não se deve reduzir a língua à ortografia e às regras gramaticais. E nesse sentido, temos a ver com uma correta identificação do que seja a gramática. O falante deve saber flexionar verbos e usar os tempos e os modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante.

Desse modo, se faz de primordial relevância que enquanto docentes possamos observar as diferentes ferramentas que estão ao nosso alcance para atingirmos nossos objetivos, principalmente em se tratando do ensino de gramática. Assim, buscando realizar atividades que aproximem os nossos alunos das práticas textuais de produção no seu cotidiano.

Portanto, apresentamos tais convicções e assumimos uma postura holística diante do ensino das classes de palavras, ou seja, buscamos em nossa proposta de intervenção fazer com que os alunos reflitam primeiro sobre a função das categorias: verbos, substantivos e adjetivos, para que depois apresentemos também as conceituações referentes a uma visão semântica e buscando fazê-los refletir sobre seu conhecimento fonológico, linguístico enquanto falante nativo da língua de maneira metalinguística.



## **5 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Neste capítulo apresentamos um panorama histórico dos percalços e avanços que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta no cenário nacional, bem como, os estudos que cerceiam a educação básica de qualidade, assim como as políticas públicas que merecem atenção com relação a este mesmo contexto.

Nesse enfoque, trazemos as contribuições dos estudos fonológicos, que podem auxiliar o professor em sua práxis em sala de aula, aliando teoria e prática. Além de desmistificar barreiras históricas impostas sobre o estudo da EJA, ou seja, de que poderia ser fragmentado e desinteressante para o aluno. Para tanto, utilizaremos neste capítulo o apoio de Andrade; Silva (2019); Costa (2016) e Silva (2016) que fundamentam sobre tais reflexões.

### **5.1 Ensino de língua materna na EJA: uma abordagem fonológica da teoria à prática**

Historicamente, a educação no Brasil passou por diversos percalços até chegar nas concepções atuais. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, é importante esclarecer sobre seu percurso histórico para se compreender os desafios atuais, que ainda devem ser enfrentados na educação, tendo em vista a democratização do ensino.

Nesse enfoque, é fato que a educação de jovens e adultos no Brasil tem evoluído nos últimos anos, se compararmos com dados anteriores, da década de 1940, por exemplo. Destacamos, pois, que ao se refletir sobre o passado é possível compreender a razão da condição em que se encontra nos dias vigentes. Quando os primeiros registros sobre a educação começaram a engatinhar no Brasil, se tratava de um conhecimento restrito apenas a uma pequena parcela de pessoas abastadas, que poderiam usufruir de tal avanço.

Sendo assim, por muitos anos, a democratização do ensino foi vista como algo que estava apenas no sonho de muitas pessoas, pois apesar de ser um direito que estava mencionado na constituição de 1824, ainda era uma utopia, uma vez que figurava apenas no papel.

Por volta do século XX, o problema do analfabetismo estava de certa forma, atrapalhando o desenvolvimento econômico do Brasil. Assim, a partir de técnicas

mecanizadas no intuito de sanar tal problemática, a alfabetização começou a ser temática neste cenário. Nesse momento, a preocupação de erradicar o analfabetismo se resumia ao cidadão assinar o nome, ler e escrever (mesmo que não entendendo).

Após muitas barreiras, a EJA se torna oficial com a vigência do Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945. O qual dispunha ações regulamentares que eram destinadas à concessão de auxílio federal para o ensino primário. Após este feito, tivemos o Movimento Brasileiro de Alfabetização, discute Andrade; Silva (2019, p. 10-11),

Durante o Regime Militar, de 1964 a 1985, os integrantes dos movimentos em prol da alfabetização foram perseguidos, desarticulados e alguns exilados, como o próprio Paulo Freire. Neste período, foi criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), 11 chamado de Fundação Educar em 1985, com o intuito de erradicar absolutamente o analfabetismo, porém, isto é complicado quando seus fins serviam aos interesses do capital.

Por esse ângulo, é válido destacar as contribuições de Paulo Freire sobre as propostas de alfabetização e letramento para com a EJA, pois utilizava métodos que revelavam a relação intrínseca do ensino junto às práticas sociais vivenciadas pelos educandos, que contemplavam o cotidiano dos alunos, este foi um enorme passo para a educação. Concordam Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2015, p. 180),

A contribuição de Paulo Freire para a escolarização de jovens e adultos foi imensurável, uma vez que ele semeou as ideias de uma educação libertária e para a cidadania ainda em processo de conquista nos dias atuais. O fruto de seu trabalho também é mérito da motivação dos alunos e dos educadores voluntários que se sujeitaram à total imersão nessa situação de ensino-aprendizagem.

O educador Paulo Freire ficou conhecido pelo método que leva seu nome, que consistia em desenvolver atividades que contemplavam os aspectos históricos-culturais dos educandos na modalidade da educação de adultos. Em consequência dos resultados deste método empregado por ele, então Freire foi chamado para formular o Plano Nacional de Educação e de Alfabetização no Brasil, que tinha como interesse expandir métodos de alfabetização pelo país, na tentativa de diminuir a taxa de analfabetismo. Porém, com as privações relegadas pela ditadura em 1964 que se instaurava no país, esta foi uma das privações que a educação sofreu e paralizaram estas ações.

Posteriormente, por volta de 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de

Alfabetização, conhecido como MOBRAL, entretanto iniciaram-se as primeiras ações apenas na década de 1970. Sobre este programa Silva (2016) pondera:

Nesse modelo metodológico, o processo de alfabetização no MOBRAL era realizado seguindo-se oito etapas: primeiramente, fazia-se a apresentação e exploração do cartaz gerador, que continha uma imagem representativa de uma palavra pertencente ao universo vocabular do alfabetizando, também inserida no cartaz; em seguida, fazia-se a apresentação da palavra geradora; depois, essa palavra era decomposta em sílabas; em seguida, fazia-se o estudo das famílias silábicas, o que possibilitava a descoberta de novas palavras, que eram escritas e lidas; depois disso, formavam-se frases com as palavras descobertas; e, por fim, liam-se as “frases-contexto”.

Embora este programa tivesse como objetivo reduzir os índices de analfabetismo no Brasil que estavam preocupantes, a evasão escolar surgiu como um problema que não permitiu esses avanços almejados. Por esse lado, é notório que a Educação de Jovens e Adultos passou por diversos percalços e que a partir da Constituição de 1988 foi possível angariar frutos de garantia da educação como direito das pessoas e dever do Estado assegurar tal prerrogativa para o bem comum.

Após o eminente fracasso do Mobral, veio um novo projeto também com as mesmas ambições, a Fundação Educar. Até então a Educação de Jovens e Adultos ainda não existia tal como a conhecemos, pois foi somente com a Lei 9.394, no ano de 1996 que a EJA passou a constituir-se parte da educação básica.

Com esta reflexão, é possível perceber os desafios que a educação vem passando ao longo dos tempos, e o professor de língua materna encara no cotidiano de sala de aula muitos outros desafios, no sentido de buscar quebrar barreiras que estejam cristalizadas no chão da escola por muito tempo, principalmente no contexto da EJA. Assim, compete à escola buscar sistematizar estratégias para reverter moldes arcaicos que ainda possam perdurar nos dias atuais. Desse modo, Andrade e Silva (2019, p. 6-7) dizem que,

um caminho possível para o professor é o de enfrentar e apresentar a variedade linguística em sala de aula, para que, de modo consciente, haja um trabalho humanizado e democrático sobre a língua em suas perspectivas de uso, uma vez que o aluno não está restrito socialmente ao texto escrito, senão as duas modalidades: oralidade e escrita. Assim, é necessário apresentar a sistematização estrutural aliada aos meios de adequação e de realização da língua, das possibilidades linguísticas para as quais se deveria atinar o ensino da língua vernácula nas salas de aula sem exceção.

A partir deste enfrentamento, por parte do docente ao criar mecanismos

pedagógicos que contemplem a teoria fonológica dentro do ensino de língua materna em sua práxis, será possível minimizar tais crenças e atitudes linguísticas que devem ser desmistificadas em torno da alfabetização e letramento. Dentro deste raciocínio, assevera Costa (2016, p. 26),

oportuno lembrar, por exemplo, que ao impedir o acesso dos indivíduos analfabetos ou não alfabetizados aos mais diversificados tipos de bens culturais de sua sociedade, por serem analfabetos, essa condição os impede também do acesso a outros tipos de bens, de natureza material e de serviços que qualquer sociedade precisa e reclama. Logo, essa condição impede a construção de cidadãos, o que é incompatível com a democracia. Por essa razão acredita-se que a Alfabetização de Jovens e Adultos deverá ser sempre resultado de um esforço da sociedade civil, associado a decisões e propostas políticas condizentes com os interesses da sociedade.

Destarte, a relevância de se pensar mecanismos, caminhos metodológicos que contemplem as dificuldades do aluno na EJA, é uma forma de avançar ainda mais a educação, que necessita de olhares que primem por um ensino de qualidade, aliando teoria e prática.

Assim, ao abordar mecanismos que levem em conta a importância da reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras, o professor estará trabalhando habilidades de consciência fonológica em seu aluno. Nas palavras de Morais (2012, p. 84) “a consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente”. Tais habilidades são inúmeras, dentre elas pode-se exemplificar a consciência do aluno ao saber que “dinossauro” é maior do que “dedo” e também iniciam com sons semelhantes.

Nesse sentido, Bisol (1974) endossa acerca da importância do conhecimento do professor alfabetizador sobre a teoria fonológica. A autora elenca itens necessários que o docente necessita para enriquecer ainda mais sua prática em sala de aula, dentre eles os traços que o fonema possui, bem como em relação aos aspectos prosódicos, que farão o ensino sistematizado e democrático. Nas palavras de Bisol (1974, p. 32),

Não pode o professor realizar um trabalho meramente intuitivo, como o vem fazendo há longos anos o nosso alfabetizador, embora apoiado em interessantes métodos didáticos. Mas deve estar convicto das propriedades fonéticas utilizadas em sua língua, percebendo com clareza todos os segredos da expressão. O que é relevante e o que não é relevante.

Assim, a autora chama atenção para o papel importante do docente, que

poderá orientar seus alunos de forma mais certa com base na realidade de sua turma e se utilizando dos conhecimentos fonológicos. Afirma Hora; Battisti; Monaretto (2019, p. 239) “as variedades de representação do escrito transpõem para o meio gráfico os elementos ou unidades que compõem a linguagem oral”. Assim, através desta observância deve-se levar o aluno a refletir acerca das divergências entre grafema/fonema, no sentido de algumas vezes como afirma Hora; Battisti e Monaretto (2019) os hábitos de fala podem ser registrados na forma escrita.

Com atenção às dificuldades enfrentadas pelos alunos, o docente poderá atingir seus objetivos quanto ao ensino de língua materna, uma vez que como foi mencionado nas seções anteriores, o aluno deixa pistas em sua oralidade e em sua escrita, que somente o professor poderá orientá-lo, tendo em mente a relação estreita que há entre os preceitos metodológicos e o cotidiano escolar, e é pensando nisso que a próxima seção traz algumas sugestões de atividades direcionadas

#### 5.1.1 Práticas de ensino: sugestão de atividades direcionadas

É importante assinalar que nosso objetivo não é formular um método “infalível”, mas sim buscar alternativas através de atividades práticas no âmbito da fonologia, podendo assim auxiliar o discente e o docente a firmar seus objetivos no ensino e aprendizagem da escrita. É claro que para que isso ocorra é necessário elaborar estratégias, que estejam de acordo com o contexto dos educandos. Desse modo, poderemos traçar caminhos direcionados para desenvolvimento das práticas de escrita em sala de aula.

Com base nisso, precisamos avançar muito no que diz respeito a algumas metodologias arcaicas, que perduram nas classes, principalmente nas séries de alfabetização, e isso torna-se um fator preocupante, pois seria um percalço a ser enfrentado. Consoante a isso Moraes (2012, p. 25) salienta: “outra dificuldade a enfrentar são as tentativas de ressuscitar os velhos métodos fônicos e silábicos, como se fossem a adequada solução para superarmos o fracasso de nossas escolas públicas em alfabetizar”. Neste caso, o autor se refere principalmente ao método silábico, em que se apresentam famílias do alfabeto e que podem ser a “solução”, sendo mais uma forma de fazer os alunos confundirem letras e fonemas da língua.

Desse modo, enquanto professores, devemos procurar formas que facilitem ao nosso aluno refletir sobre a língua de maneira lúdica, livre de métodos passados que

já não condizem com nossa realidade. Esta reflexão sobre a construção textual, tais como compreensões sobre o tamanho da palavra, qual som inicia a palavra, comparar o som de determinado lexema a outro, compreensões sobre rimas, dentre outras, também fazem parte da consciência fonológica. Sobre isto, Morais (2012, p. 90) define:

Ao longo do ano letivo em que a escola introduz a reflexão sobre as palavras, as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo. Se, de início, uma criança ainda não apresentava algumas daquelas habilidades que identificamos como importantes [...], a tendência é que venha a desenvolvê-las, se permitirmos que reflita sobre as palavras.

Assim, as habilidades de consciência fonológica podem ser motivadas para que o aluno possa relacionar os conhecimentos/regras fonológicas, que ele já possui enquanto falante nativo de sua língua e as transformem ao cruzar novos conhecimentos formais, que podem não fazer sentido de imediato na sua prática de escrita, justamente pela complexidade de tais reflexões.

Sobre este contexto, Miranda; Cunha; Donitht (2017) mencionam que para entendermos melhor sobre consciência fonológica, devemos imbricá-la à consciência metalinguística, entendida como a capacidade humana de reflexão em relação à sua língua nativa, e engloba níveis de conhecimentos linguísticos como: sintático, semântico, pragmático, assim como o fonológico; e este último diz respeito justamente à consciência fonológica.

Ainda em relação a este cenário, Morais (2012) explica que quando o aluno não possui a oportunidade de defrontar-se com práticas lúdicas nos anos iniciais, este poderá na fase adulta sentir maiores dificuldades de compreensão em relação a atividades de desenvolvimento de habilidades fonológicas, e é pensando nisso que defendemos que as atividades lúdicas, mesmo na fase adulta, no âmbito da EJA, devam existir de forma que façam o aprendizado tornar-se envolvente e significativo, ou seja, o professor necessita utilizar jogos, ferramentas da tecnologia a seu favor, atividades interativas, imagéticas, assim também como usar as mídias digitais, que são tão presentes no cotidiano dos educandos.

Nesta conjuntura, quando o professor toma esses conhecimentos, ele poderá auxiliar seu aluno no avanço para o aprendizado, e isto é possível inicialmente através de uma sondagem da turma, que pode ser feita através de ditados imagéticos, os quais contemplem palavras de uso corrente ou de conhecimento destes indivíduos,

podendo explorar diferentes estruturas silábicas, bem como distintos números de sílabas, para que se possa saber qual passo tomar diante do *corpus* coletado nos textos de sua turma.

Com base nisso, podemos verificar que para sabermos os passos a serem tomados é interessante que o docente tenha ciência dos níveis de escrita que seu aluno se encontra, não na tentativa de enquadrá-lo em um bloco e rotular os discentes, mas, para que a partir disso, ele tenha conhecimento da hipótese da língua que o educando faz acerca da sua escrita na etapa em que ele se encontra. Lembrando que estas fases são explicações que auxiliam a sondagem docente em uma perspectiva da psicogênese da escrita, partindo de uma lente construtivista<sup>1</sup>. De acordo com Morais (2012) são: a fase pré-silábica, a silábica, posteriormente a silábico-alfabética e a alfabética<sup>2</sup>.

Face a isto, iremos abordar aqui algumas sugestões de atividades que podem ser utilizadas como inspiração para aplicar em sala de aula, em observância às necessidades da turma e o contexto que a circunda.

- Atividade 01: Trabalhando a consciência metacognitiva

Esta atividade pode ser construída com base em uma lista de palavras que apresentem em suas construções silábicas as codas /R/ e /S/ no contexto de aplicação. Inicialmente, o mediador poderá escrever as palavras no quadro com a ortografia errada, e do lado da palavra uma imagem que a represente, para contextualizar aos alunos sobre o que se trata. Feito isto, o professor pode pedir a seus educandos que divididos em grupos, formulem frases em que aquela palavra seja aplicada. Posteriormente, o professor pede que os alunos formulem hipóteses que expliquem qual o erro foi observado pelos alunos e como eles poderiam justificar o erro identificado, com as seguintes questões

---

<sup>1</sup> A abordagem construtivista incorporada pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), as quais fundamentadas na teoria de Jean Piaget, explicam em um de seus pontos, que nessa perspectiva, o sujeito busca a compreensão acerca da realidade que o rodeia e tenta responder a questões que esta realidade dispõe. Assim, o erro pode ser visto como aprendizado, que faz com que o indivíduo reflita e aprenda a partir de suas próprias ações.

<sup>2</sup> Fase pré-silábica: o discente ainda não teve a percepção que a escrita pode representar pauta sonora do que oralizamos. Fase silábica: Compreende que podemos representar sons na escrita e por isso ela pode atribuir para cada sílaba da palavra, uma letra. Silábico-alfabética: Descobre que as consoantes possuem valores de som, e aqui ela já pode refletir mais acerca do interior do componente silábico. Fase alfabética: o aluno possui maior autonomia prevalecendo a lógica do som alfabético, o qual reflete que para cada letra se representa um único fonema (Morais, 2012).

orais:

1- Quais palavras vocês acham que estão escritas de forma inadequada?

2- O que fez você perceber isso?

Esta atividade de base metacognitiva pode auxiliar o docente a perceber as reflexões que o seu aluno faz em relação a sua escrita, além de motivar os discentes a agirem criticamente sobre sua ortografia, uma vez que esta consciência fonológica já está atuando na fala, pois quando falamos, refletimos acerca de tudo, e o fazemos inconscientemente.

Atividade 02: Jogo interativo:

- O professor poderá criar um jogo na plataforma “WordWall”<sup>3</sup>, a qual o acesso é gratuito, de domínio público. Esta plataforma é mencionada nos estudos de Côrrea (2021) e através dela poderemos criar várias atividades lúdicas, que podem ser trabalhadas em sala de aula. Uma sugestão é que na área “Roda aleatória” o professor possa colocar gravuras que ao serem sorteadas, o aluno escreva no caderno o nome do que foi apresentado, ou mesmo utilizando-se do alfabeto móvel possa representar a palavra em questão.
- Feito isto, posteriormente, caso a grafia esteja inapropriada o professor pode pedir que o aluno realize a refacção das palavras que estiverem com estes problemas, empregando-as em contextos de uso. E para que o aluno possa realizar esta refacção, o docente pode utilizar uma outra área da plataforma chamada “questionário de programa de televisão” onde o aluno pode selecionar uma alternativa e ver qual seria a correta. Esta atividade do quiz interativo, que simula um programa de TV, pode inclusive ser realizada em sala como forma de gincana, mesmo sem auxílio da tecnologia.
- Outra proposta é que ao sortear a imagem, o aluno resgate outra palavra que rime com ela, posteriormente pense nos fonemas que distinguem uma da outra. E também uma outra proposta é que ao sortear a imagem, o aluno fale uma palavra que também comece com o mesmo som da que foi sorteada.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://wordwall.net/pt>> Acesso em: 20 de jun. 2022.



Neste capítulo nos debruçamos acerca do contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, refletimos sobre as concepções de alfabetização e letramento ao longo dos anos. Assim como, atestamos a relevância dos estudos que privilegiam estas abordagens, principalmente no ensino da EJA.

Posteriormente, vimos sobre a importância de aplicar metodologias que condizem com o contexto histórico dos alunos, privilegiando a abordagem de consciência fonológica. Com isso, a próxima seção apresenta a metodologia da pesquisa, trazendo pontos como a caracterização, campo da pesquisa, sujeitos e procedimentos de coleta de dados.

## 6 METODOLOGIA

Este capítulo versa sobre os passos tomados para que a presente pesquisa de campo se efetive. Deste modo propõe identificar, descrever e analisar os fenômenos fonológicos que se apresentam na escrita da Educação de Jovens e Adultos (EJA), precisamente nesta ordem, para posteriormente se elaborar uma sequência didática direcionada aos alunos, com base nos processos de apagamento de /S/ e /R/ identificados nas produções textuais e por fim aplicar uma avaliação com a turma por meio de um questionário, para que se possa verificar a eficácia das atividades produzidas na sequência didática.

Portanto, o *corpus* desta pesquisa consiste em 112 textos, dispostos em 6 atividades com gêneros diversos, sendo eles ditado imagético, ditado oral de palavras e frases, sendo estas atividades direcionadas de realização de fenômenos na escrita, bem como produção espontânea de narrativas, carta pessoal e crônicas. Esta seção se estrutura da seguinte forma: caracterização da pesquisa, descrição do campo da pesquisa, sujeitos da pesquisa, procedimentos adotados para a coleta de dados.

### 6.1 Caracterização da pesquisa

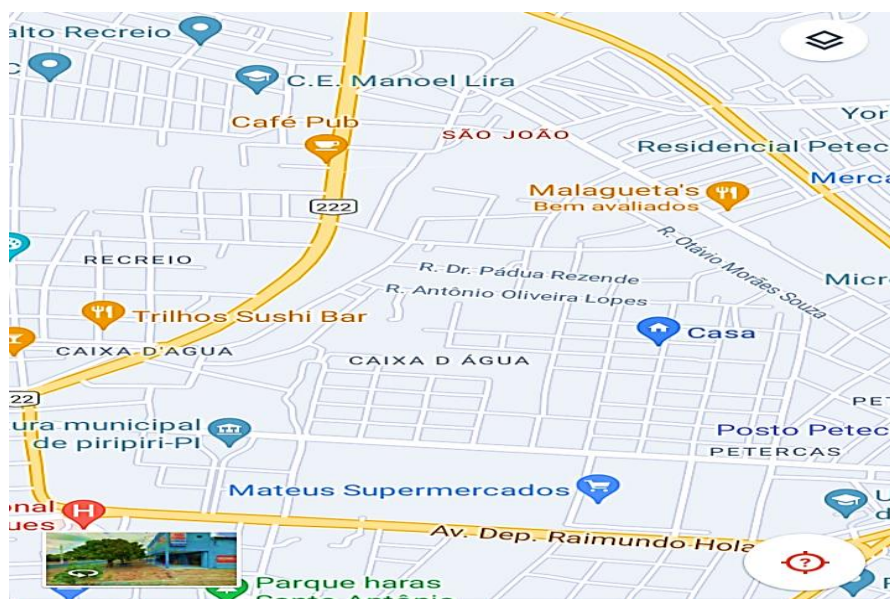
A pesquisa de campo se estrutura a partir do levantamento de dados, por meio de uma abordagem quali-quantitativa, que é quando o pesquisador se preocupa em interpretar e quantificar os casos de fenômenos fonológicos que se apresentam na escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Assim, segundo Demo (1998) a avaliação qualitativa, quando atrelada à quantitativa, só tem a ganhar, pois ambas complementam-se.

Quanto à natureza da pesquisa, podemos caracterizá-la como uma pesquisa aplicada, uma vez que busca criar conhecimentos que sejam aplicados à prática, atenuação e/ou solução de problemas específicos de determinado grupo, conforme salienta Gil (2019). Em relação aos objetivos se trata, pois de uma pesquisa descritiva e explicativa, pois os fenômenos serão descritos, bem como serão explicados os possíveis gatilhos, que motivam sua ocorrência na escrita dos alunos.

### 6.2 Campo da pesquisa

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Pipiriri-PI, localizada na zona urbana, no bairro São João. Trata-se de um bairro periférico, no qual sua população em sua maioria carece de políticas públicas que atendam suas necessidades básicas. Na figura 9 é possível observar a localização geográfica do bairro São João:

Figura 9 – Localização geográfica do Bairro São João



Fonte: Google maps, 2022 <sup>4</sup>

A referida instituição detém uma infraestrutura que possui pátio, sala de professores, secretaria, dispensa, sala de informática (mas não é utilizada), biblioteca, banheiros, refeitório, o abastecimento de água é feito por meio de um poço artesiano, quadra de esportes descoberta. Em relação aos equipamentos didático-pedagógicos, possui DVD, TV, aparelho de som, computadores e Datashow, quanto a parte administrativa possui diretor e vice-diretor, três coordenadores, secretário e auxiliar, a escola também conta com vigias em todos os turnos, auxiliares de serviços gerais. As aulas ocorrem nos turnos da manhã, tarde e noite somando 23 turmas no total, as turmas de EJA funcionam no período noturno.

O desempenho escolar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2019, do 1º ao 5º ano foi 4,4; tendo a taxa de aprovação dos alunos de 71%

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/S%C3%A3o+Jo%C3%A3o,+Pipiriri+-PI,+64260-000/@4.2530183,41.773183,15z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x79307d159e9b7b5:0x84ec5185198d2856!8m2!3d-4.2535586!4d-41.7667219>> Acesso em: 22 de jun. 2022.

e dos 6º ao 9º o IDEB foi de 4,4, tendo como taxa de aprovação 87%.

### 6.3 Sujeitos da pesquisa

Em razão desta pesquisa envolver seres humanos se faz de importante destaque, mencionar que os procedimentos metodológicos aqui descritos receberam autorização para sua realização através do parecer consubstanciado do Conselho e Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, sob CAAE 56902022.0.0000.5209, estes documentos constam no apêndice deste trabalho.

O levantamento de dados ocorreu por meio de uma orientação quali-quantitativa, que se deu a partir de registros da escrita de 47 alunos, matriculados e frequentantes da etapa I “A” e “B” da Educação de Jovens e Adultos (que correspondem à 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental, do município de Piripiri – PI).

Na etapa I “A” estão matriculados 25 alunos, no turno noturno, dentre os quais 21 participantes são do sexo feminino e 4 do sexo masculino, tendo a faixa etária variável entre 32 e 72 anos de idade. Importante assinalar que tais variáveis não serão consideradas como critério de análise nesta pesquisa, podendo se estender para estudos futuros.

É importante ressaltar que nesta etapa nem todos os indivíduos puderam participar da coleta, uma vez que dentre eles apenas 11 participaram das atividades de coleta de dados, o método de exclusão se deu porque alguns ainda não adquiriram a escrita, ou seja, 14 alunos.

Já na etapa I “B” estão 22 alunos matriculados, também no turno noturno, da mesma escola. Dentre os quais 16 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A faixa etária dos educandos, varia de 33 a 78 anos. Nesta turma também havia alunos que ainda não tinham adquirido a escrita, por esta razão também obteve-se um número menor de participantes, sendo o total de 14 colaboradores na pesquisa, porém em uma atividade específica, a Atividade 2, em que o critério de coleta se tratava de um ditado de palavras em que toda a turma pode participar, pois não se tratava de produções espontâneas. Outro critério de exclusão foi que no dia em que a atividade era aplicada, somente os presentes naquele dia participaram, isto quer dizer que houve dias em que obtivemos 9 textos e outro que obtivemos 22 textos, dependendo da quantidade de alunos presentes.

A situação socioeconômica dos sujeitos se caracteriza como contingente,

majoritariamente participam de programas sociais do governo, inclusive a assiduidade nas aulas é recompensada com um pequeno auxílio financeiro proveniente do Programa de Valorização da Educação de Jovens e Adultos (PROVEJA), o qual implementa ações pedagógicas junto ao EJA e busca estimular a presença dos discentes nas aulas.

A fim de preservar a identidade e anonimato dos participantes da pesquisa em questão, ao referir-se aos participantes da Etapa I “A” identificaremos como A1, até o número 11, pois foi o número de pessoas que participaram das atividades de coleta de dados. E na etapa I “B” de B1 até o 14, pois foram 14 participantes frequentes que colaboraram com a pesquisa.

#### **6.4 Procedimentos de coleta de dados**

A pesquisa de campo foi realizada a partir do levantamento de dados, por meio de uma orientação quali-quantitativa, que ocorreu através de registros da escrita de aproximadamente 33 alunos, matriculados e frequentantes da etapa I “A” e “B” da Educação de Jovens e Adultos (que correspondem à Alfabetização, do município de Piripiri – PI).

A coleta de dados ocorreu por meio da escrita de textos dos alunos, feitos através de atividades intencionais que pusessem os possíveis fenômenos da escrita em evidência, tais como ditados de palavras, de imagens e de frases, bem como exercícios de produções textuais espontâneas, partindo de gêneros como crônica, poesia e carta pessoal, todas as atividades produzidas e realizadas pelo pesquisador, a fim de coletar os possíveis fenômenos que se apresentam na escrita dos informantes. Esta coleta se consumou em 03 etapas e as dividimos em 8 passos que descrevem as ações tomadas:

1ª ETAPA - Realização das 06 atividades diagnósticas dos fenômenos fonológicos;

2ª ETAPA - Aplicação da sequência didática contemplando os processos fonológicos que se apresentaram de forma recorrente nas produções escritas dos alunos.

3ª ETAPA - Avaliação da sequência didática por meio de um questionário que será distribuído aos alunos das turmas de EJA em questão, para que o pesquisador possa avaliar os resultados da intervenção.

A participação nas aulas de português ocorreram semanalmente por no mínimo 20 a 30 minutos, para a qual foram escolhidos 02 dias na semana para as visitas. Estas sendo de forma contínua (durante 2 meses). A partir dessas amostras, foram quantificadas as ocorrências de fenômenos recorrentes, feito isto, selecionamos os processos de apagamento de /R/ e /S/ em coda silábica, analisamos as regras que motivam suas ocorrências.

Detalhamento das etapas de coleta de dados:

Passo 1: O pesquisador apresentou aos alunos os objetivos, etapas, possíveis riscos, contribuições da pesquisa em questão, na oportunidade os participantes assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e marcamos o dia de início das atividades.

Esclarecemos também que qualquer dado que pudesse identificar o indivíduo seria omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro, garantindo também seu sigilo e privacidade. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, a pessoa participante poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato fornecidos pelo pesquisador.

Passo 2: Realização da atividade escrita 01, iniciamos sensibilizando a turma sobre o gênero poema, depois realizamos a leitura do poema “Velha história” de Mário Quintana, discutimos sobre o tema, posteriormente apresentamos um vídeo que ilustrava a narrativa disponível no Youtube, em seguida pedimos que os alunos realizassem o reconto da narrativa com suas palavras e imaginando um outro desfecho para o texto.

Passo 3: Realizamos a atividade escrita 02, que se tratava de um ditado de 30 palavras sugestivas à realização de fenômenos de ordem fonológica e estruturação silábica, trazendo também palavras que adentram o contexto social dos educandos, na tentativa de minimizar quaisquer constrangimento por desconhecimento do significado, a cada palavra que era pronunciada havia uma frase de aplicação para que o educando compreendesse do que se tratava.

Passo 4: Atividade escrita 03, também se tratou de um ditado, mas agora de frases, também sugestivas à realização de possíveis fenômenos de natureza fonológica, aqui os alunos se mostraram resistentes em participar, uma vez que as frases eram um pouco longas de mais ou menos duas linhas (dois ou três períodos), mas que foi necessário sua aplicação para que se pudesse notar outros fenômenos

também que alterem a natureza de estruturação silábica entre palavras.

Passo 05: A atividade escrita 04, se deu a partir da apresentação do gênero crônica, que inicialmente sensibilizamos as turmas sobre as características do gênero, depois apresentamos a crônica “Homem trocado” de Luis Fernando Veríssimo. Nesta atividade houve maior participação, pois eles poderiam escrever um acontecimento cômico em que presenciaram ou que aconteceu com eles em sua vida, além de que deixamos livre para que se não quisessem compartilhar algo, inventassem um fato fictício. Nesta etapa por mais que a participação tenha sido maior, em contrapartida houve uma redução do tamanho dos textos.

Passo 06: Atividade escrita 05: Se tratou de um ditado ilustrado, o qual trazia apenas figuras para que os alunos escrevessem os respectivos nomes, também havendo contextos propícios para a ocorrência de fenômenos de natureza fonológica; esta atividade teve maior adesão, uma vez que eram apenas 12 imagens, portanto foi muito célere sua realização.

Passo 07: Atividade escrita 06: Apresentamos o gênero carta pessoal, indagamos se já haviam escrito ou recebido cartas de parentes, na ocasião apresentamos um exemplo de carta pessoal retirado da internet, e solicitamos aos alunos que produzissem uma carta pessoal contando algo de sua preferência a alguém da família, que poderiam ser fatos reais ou fictícios para evitar possíveis constrangimentos em razão do conteúdo da carta.

Passo 08: Depois da coleta do material, elaboramos um quadro com os fenômenos encontrados, contabilizamos os processos, as ocorrências e a quantidade de alunos que os realizavam na escrita. Além do fenômeno de apagamento também contabilizamos a quantidade de ocorrências de acréscimo, troca e manutenção de /R/ e /S/ em coda silábica.

A coleta de dados parte de um material extenso contabilizando 112 textos no total, sendo 45 produções da Etapa I “A” e 67 da Etapa I “B”, resultando em 518 realizações de diversos fenômenos fonológicos. Posteriormente, categorizando processos fonológicos que ocorreram, selecionamos dois processos que se mostraram mais presentes majoritariamente na escrita, sendo eles os de apagamento do /R/ e /S/ em coda silábica.

Os passos seguintes da pesquisa se revelam no tratamento e análise dos dados encontrados, elaboração da sequência didática e aplicação das atividades contemplando a teoria da fonologia atrelada ao contexto dos educandos.

Após esta etapa da pesquisa, foi realizada uma avaliação da sequência didática para acompanhar a evolução dos estudantes em questão, sendo realizada a partir de um questionário, no sentido de averiguar a aplicação e as atividades que foram produzidas pelo pesquisador e buscar possíveis falhas e acertos, que possam ser aprimorados em aplicações futuras ou implementadas por outros docentes frente à sua sala de aula.

Os dados da pesquisa foram coletados no 1º semestre letivo de 2022, já no 2º semestre foi realizada a intervenção e avaliação da sequência didática, produzida e aplicada com base nos processos fonológicos, que foram identificados com maior frequência na escrita dos educandos.

### **6.5 Aplicação da sequência didática e avaliação**

No que diz respeito à aplicação da sequência didática, realizamos um trabalho pautado em uma hierarquia de atividades, que antecediam a prática da escrita como forma de preparar os alunos para a produção, encerrando com uma dinâmica, pensada para fixar os conhecimentos de forma lúdica. Para tanto, iniciamos contextualizando sobre a variação linguística, numa perspectiva em que o aluno pudesse compreender os preceitos defendidos por Silva (2022); Mollica, Braga (2020), bem como Callou e Leite (2009), acerca da diversidade linguística e sua relação social, de forma que se aproprie de tais conhecimentos sobre o uso linguístico em uma linguagem próxima do aluno, evitando um trabalho prescritivo, dando voz a uma abordagem participativa e reflexiva sobre a língua.

Assim, concordamos com Marcuschi (2008, p. 57) quando salienta que “o falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua”, da mesma forma, acrescentamos que a prática da escrita deve ser levada além do saber escrever “corretamente”, pois devemos instigar nossos alunos a tomarem para si uma *consciência gramatical* da língua como aponta Marcuschi (2008) ao mencionar o termo da Profa. Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004). Ainda acrescentamos, que tal consciência a partir das contribuições da fonologia, torna-se ainda mais efetiva e significativa para o ensino de língua materna.

A nossa sequência didática está disposta nos apêndices deste trabalho, para que possa ser implementada em outras classes, assim também como melhorada e adaptada à realidade de cada sala de aula. Assim, organizamos a disposição das



tarefas por ícones, por exemplo na parte onde aparece a figura de uma lâmpada se trata de uma dica extra para o professor, quando o ícone é uma mão escrevendo, significa que é o momento da escrita, quando é um balão de fala, significa que é hora de discutir e contextualizar o conteúdo, quando aparece o livro e os óculos é o momento da leitura e quando aparece o cubo mágico se trata da dinâmica, momento que marcava o final da aula.

Ademais, é necessário pontuar que em alguns momentos das atividades tivemos que realizar adequações em razão de imprevistos que decorreram e decorrem do cotidiano de sala de aula, por exemplo, nela havíamos sugerido que fossem mostradas figuras em cartazes aos alunos, mas por motivos maiores tivemos que realizar esta etapa a partir de imagens que foram apresentadas por slides, assim fica a sugestão de adaptação nessa etapa em específico.

Cada fase da sequência foi aplicada na Etapa I “A” e posteriormente na Etapa I “B”, para aplicação das atividades foram necessárias 05 aulas de 50min em cada turma. Após o primeiro momento, o qual levou uma aula para sua realização, continuamos com os passos seguintes: Reproduzimos a música “Vem morena” de Luiz Gonzaga, pedimos que os alunos se atentassem à presença de palavras que indiquem ação (verbos no infinitivo).

Na ocasião discutimos e debatemos acerca dos verbos de forma que não mencionávamos ainda o que seria verbo e sua nomenclatura, e sim buscando sondar os conhecimentos prévios dos alunos do que em essência seria esta classe de palavras. Posteriormente, apresentamos e discutimos sobre o conceito de verbo, conjugações, procuramos verbos no dicionário on-line (sugerimos que se a turma tiver acesso ao dicionário físico, também se traduz como excelente experiência) escrevemos verbos no quadro e os lemos em voz alta. Após a contextualização, realizamos a atividade 01, que trata sobre a escrita e reescrita de verbos no infinitivo, identificação da classe verbal e encerrando com um caça-palavras.

Dando continuidade, o próximo passo foi realizar o momento lúdico, onde apresentamos a dinâmica “Jogo da adedonha interativo”, que trabalha a consciência de classe de palavras, enfatizando a classe de verbos e substantivos, uma vez que foram as classes de palavras que mais apresentaram apagamento de /R/ e /S/ em coda medial e final silábica. Nesta atividade, percebemos que não teve tanta disposição por parte da turma em realizá-la, eles preferiram então, permanecerem nas carteiras sentados e realizaram a tarefa sem a parte “pegar o banquinho e sair”.

Assim sendo, realizamos esta adaptação para satisfazer a vontade das turmas, pois apenas uma pequena parcela da turma se mostrou interessada em realizar a tarefa tal como foi apresentada inicialmente. Importante assinalar que mesmo assim, não tivemos prejuízo nenhum de engajamento e envolvimento.

Feito esta atividade, passamos para o 4º passo em nossa sequência, desta vez trabalhamos com o plural e singular, para justamente realizarmos as reflexões sobre apagamento de /S/ em coda final de sílaba, fenômeno também bastante presente em ambas turmas. Para este fim, utilizamos o texto injuntivo, na intenção de que os alunos tomassem conhecimento das características deste gênero e posteriormente pedimos que produzissem uma receita, ou algo que eles gostassem de ensinar, que fosse o gênero de instruções. Dessa forma, puderam realizar a escrita de numeral em concordância aos elementos que escreviam na receita, esta atividade foi bastante produtiva nas turmas em questão.

Neste caso, selecionamos o texto “Fazendo uma pipa” porque analisando o contexto dos alunos, identificamos que alguns têm filhos e outros netos, e que na região existem muitas crianças que brincam com a pipa, assim, trouxemos este elemento que poderia chamar atenção deles. Por conta do tempo que nos foi disposto, não pudemos confeccionar as pipas, mas fica a dica para uma abordagem interessante que possa vir a ser praticada nas aulas de Língua Portuguesa.

No 5º momento da sequência didática, realizamos uma contextualização acerca da sílaba, trazendo conceitos de separação silábica, segmentação na fala e na escrita, dispusemos análise de palavras em que os alunos puderam observar os sons foneticamente, atentando-se para a duração e ritmo, lendo sempre em voz alta. Feito isto, realizamos a atividade de reescrita de algumas palavras, as quais nos textos diagnósticos identificamos a presença do apagamento de /R/ e /S/ em coda medial e final.

No 6º momento trabalhamos a consciência morfológica, que conforme Miranda (2019), tais habilidades de reconhecimento, reposicionamento de fonemas e compreensão de valor sonoro se tratam do nível mais elevado de consciência fonêmica. Quando o aprendiz reflete sobre o fonema, mais rápido ele poderá ler e também escrever. Nas atividades deste momento o aluno trabalha com três habilidades distintas: síntese, segmentação e a de contagem de sons. Esta atividade se trata do Bingo do numeral, nela tivemos um enorme entusiasmo, pois levamos prêmios de chocolates para os vencedores da cartela cheia. Na atividade 04, da

sequência é possível verificar como se deu cada passo para consumação, também dispomos de algumas figuras exemplos que estavam presentes no momento da aula.

Dando continuidade, apresentamos o jogo da sílaba tônica, identificamos nos processos de apagamento de /R/ e /S/ em coda medial que se dava ora diante de sílaba tônica, ora antecedendo a ela, por esta razão realizamos uma atividade que também contemplasse esta recorrência. Assim, o jogo foi transmitido pelo datashow, dividimos a turma em dois grupos e o grupo que acertasse maior número de sílabas tônicas ganharia o prêmio final. Este jogo também foi muito produtivo e verificamos que o jogo virtual chama muito atenção dos alunos, sendo importante instrumento para o ensino de fonologia em sala de aula.

Encerramos a sequência didática com a avaliação desta, e verificamos que os alunos mostraram satisfação com as tarefas trazidas pelo pesquisador. Entretanto, um número considerável de alunos recusaram realizá-la, deixando suas impressões apenas na oralidade, pois haviam muitas perguntas discursivas. Nesse enfoque, destacamos que a partir das reflexões sobre os sons, sobre a sílaba se fazem de primordial relevância dentro das práticas docentes em sala de aula, principalmente para turmas que encontram-se em fase de aquisição escrita, na Educação de Jovens e Adultos.

## 7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste capítulo, apresentamos a descrição e análise dos corpora obtidos na coleta de dados que consistiu em coletar textos escritos das turmas de Etapa I “A” e Etapa I “B” da Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª série do Ensino Fundamental) de uma escola da rede municipal de Piri-piri-PI.

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos a coleta de dados através de textos escritos dos alunos, a partir de seis atividades diagnósticas, nelas verificamos a presença de 15 (quinze) fenômenos fonológicos, porém selecionamos para esta pesquisa apenas 02(dois) destes, que se mostraram recorrentes em abordagem para as turmas em questão (Apagamento de /R/ e /S/ em posição de coda medial e final dos vocábulos). Adiante será possível visualizar um panorama geral acerca de todos eles.

Para chegarmos aos resultados, contabilizamos todas as ocorrências de apagamento de /R/ e /S/ em posição de coda medial e final das palavras, posteriormente agrupamos em três grupos no intuito de observarmos a frequência de ocorrências: Manutenção do /R/ e /S/ em coda, Acréscimo de segmentos sonoros em substituição aos segmentos em questão e Apagamento. Logo depois, analisamos os dados considerando as seguintes categorias de análise: classe morfológica do vocábulo, extensão, tonicidade, contexto precedente e subsequente. Nesta análise, não consideramos os fatores extralinguísticos, em razão da multiplicidade de faixas etárias das turmas, além da participação minoritária ocupada pelos indivíduos do sexo masculino.

Em relação ao contexto socioeconômico e escolaridade cumprem equivalência, pois os participantes encontram-se em situação socioeconômica muito semelhante, uma vez que todos necessitam de auxílio financeiro oriundo do Programa de Valorização da Educação de Jovens e Adultos (PROVEJA), como mencionado na metodologia deste trabalho. Já em se tratando de contexto geográfico, ambos são nativos da região piri-piriense, além de viverem nas regiões próximas à escola, outros que moram em bairros vizinhos compartilham de experiências linguísticas semelhantes, uma vez que não há muita diferença variacional dentro dos limites geográficos da cidade em questão, conforme apontam as observações nesta pesquisa. A seguir verificamos a descrição da análise dos processos fonológicos de

apagamento observados nas turmas supracitadas.

### **7.1 Análise dos processos de apagamento /R/ e /S/ em posição de coda silábica na escrita da EJA**

Realizamos oito passos da pesquisa, sendo eles: a apresentação do projeto à instituição e aos alunos, bem como a realização de seis atividades diagnósticas de produção textual, por meio das quais pudemos coletar diversos fenômenos que se apresentaram na escrita dos alunos em questão, dentre eles, os mais pertinentes para a realização desta pesquisa selecionamos o apagamento de /R/ e /S/ na posição de coda, uma vez que se apresentaram de forma significativa nas duas turmas e observamos que a abordagem pedagógica seria satisfatória por conta da semelhança posicional ocupada pelos apagamentos, em coda medial e final silábica. Assim, a teoria da sílaba nos serve como aporte teórico para interpretação e manejo dos corpora obtidos.

Posteriormente, realizamos mais duas etapas da pesquisa, as quais consistem no retorno à instituição e aplicação de uma sequência didática, que privilegie os fenômenos encontrados, além da aplicação de um questionário às turmas para avaliar a sequência didática realizada.

Nesse contexto, partimos de um total de 11 participantes frequentantes da pesquisa na turma de Etapa I “A” e de 14 participantes da turma I “B”, como foi esclarecido na seção de metodologia, a exclusão de alguns participantes se deu porque não estavam presentes no dia da aplicação da atividade ou porque mesmo estando em fase de aquisição alfabética, ainda não conseguiam escrever palavras.

Desse modo, nossa análise e descrição parte de um *corpus* que soma 112 produções no total, sendo 45 da etapa I “A” e 67 da etapa I “B”, os quais mesclam produções espontâneas, assim como produções guiadas através de ditado de frases e imagens, estas últimas na intenção de que os educandos não levassem em conta a pronúncia do pesquisador para suas produções escritas. No quadro 4, a seguir, é possível ilustrar os dados que foram coletados em relação a cada turma:

Quadro 4 – Quantificação da coleta de dados

<b>PRODUÇÕES TEXTUAIS/QUANTIDADE</b>	<b>ETAPA I “A”</b>	<b>ETAPA I “B”</b>
<b>1ª ATIVIDADE</b>	11 PRODUÇÕES	9 PRODUÇÕES
<b>2ª ATIVIDADE</b>	9 PRODUÇÕES	22 PRODUÇÕES
<b>3ª ATIVIDADE</b>	6 PRODUÇÕES	7 PRODUÇÕES
<b>4ª ATIVIDADE</b>	8 PRODUÇÕES	8 PRODUÇÕES
<b>5ª ATIVIDADE</b>	6 PRODUÇÕES	14 PRODUÇÕES
<b>6ª ATIVIDADE</b>	5 PRODUÇÕES	7 PRODUÇÕES
<b>QUANTIDADE POR TURMA</b>	45 PRODUÇÕES	67 PRODUÇÕES
<b>QUANTIDADE TOTAL:</b>	112 PRODUÇÕES	

Fonte: a autora.

É válido ressaltar que buscamos diversificar os gêneros textuais, em crônicas, carta pessoal, narrativa, poesia, para que pudéssemos diversificar as abordagens, sem que ficasse enfadonho para as turmas, além de que esta alternativa foi bastante positiva, pois assim instigava novos contextos para produção textual. Nos apêndices, é possível conferir cada proposta de atividade que foi realizada.

Como dito anteriormente, nos textos das turmas foram encontrados outros fenômenos fonológicos, tais como monotongação (furou > furo), ditongação (igreja > igreja), sândi por elisão (quantos anos > quanto zanor), dentre outros. Porém, para este estudo selecionamos os processos de apagamento de /R/ e /S/ em coda por corresponder aos objetivos delineados por esta pesquisa.

Nesse ínterim, se torna relevante apresentar as ocorrências de fenômenos fonológicos que foram encontradas, mas que foram descartadas para que pudéssemos focar apenas nos apagamentos de coda silábica medial e final dos segmentos /R/ e /S/ nos lexemas. Para tanto, a seguir é possível visualizar um panorama geral acerca de todos os processos encontrados.

Desse modo, na primeira coluna observamos a nomenclatura do processo fonológico, na segunda encontram-se exemplos retirados do nosso *corpus* e na terceira, a quantificação por etapa.

Quadro 5 – Registros de Processos Fonológicos encontrados

PROCESSOS FONOLÓGICOS	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS	QUANTIDADE POR ETAPA
APAGAMENTO DE /R/ EM CODA	come (comer) pergunta (pergunta)	ETAPA I “A”: 59 ETAPA I “B”: 67
APAGAMENTO DE /S/ EM CODA	Cota (costas) Ituda (estudar)	ETAPA I “A”: 17 ETAPA I “B”: 18
MONOTONGAÇÃO	Mamadera (mamadeira) Vo (vou)	ETAPA I “A”: 28 ETAPA I “B”: 34
DITONGAÇÃO	Meilho (melhor) Voceis (vocês)	ETAPA I “A”: 25 ETAPA I “B”: 11
SUPERGENERALIZAÇÃO	Continuor (Continuou) Ater (até)	ETAPA I “A”: 37 ETAPA I “B”: 12
HIPOSEGMENTAÇÃO	Praonde (para onde) Bevido (bem-vindo)	ETAPA I “A”: 32 ETAPA I “B”: 13
HIPERSEGMENTAÇÃO	A sinti (assistir) Sem já bem vindo (Seja bem-vindo)	ETAPA I “A”: 17 ETAPA I “B”: 0
SÂNDI	Quanto zanor (Quantos anos)	ETAPA I “A”: 09 ETAPA I “B”: 03
NASALIZAÇÃO	Ingreija (igreja) Indeinha (ideia)	ETAPA I “A”: 16 ETAPA I “B”: 05
DESNASALIZAÇÃO	Nige (Ninguém) Domigo (Domingo)	ETAPA I “A”: 45 ETAPA I “B”: 30
HARMONIA VOCÁLICA	Mininu (menino) Midida (medida)	ETAPA I “A”: 02 ETAPA I “B”: 01
EPÊNTESE	Felize (Feliz) Pineu (Pneu)	ETAPA I “A”: 27 ETAPA I “B”: 06
VOCALIZAÇÃO DE L OU SEMIVOCALIZAÇÃO	Comel (comeu) Trolce (trouxe)	ETAPA I “A”: 15 ETAPA I “B”: 14
SONORIZAÇÃO/DESSONORIZAÇÃO	Coda (costas) Esdante (estante)	ETAPA I “A”: 08 ETAPA I “B”: 05
PALATALIZAÇÃO	Saxixa (salsicha) Vazia (vasilha)	ETAPA I “A”: 09 ETAPA I “B”: 12

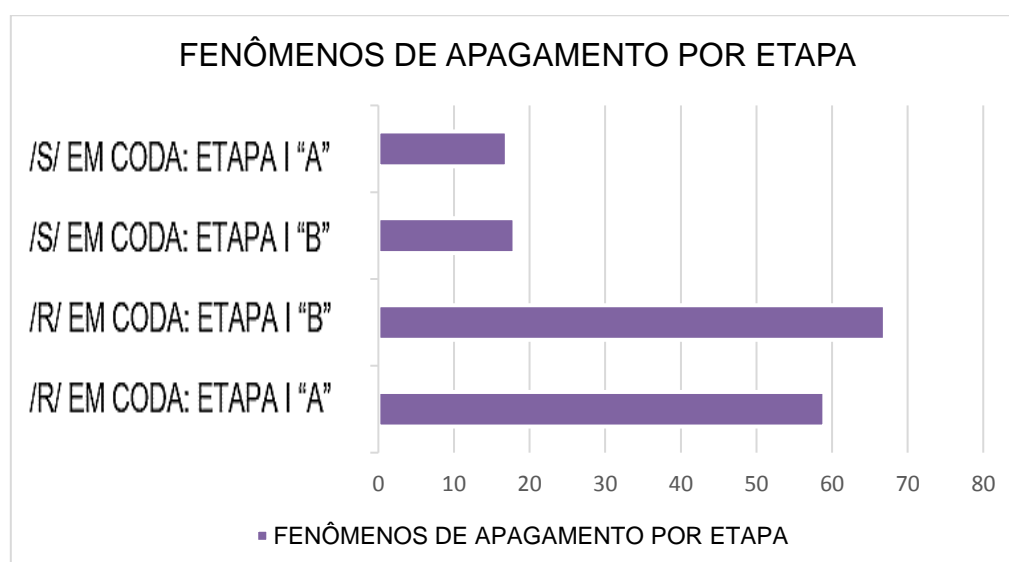
Fonte: a autora.

Diante destes dados, podemos nos questionar a razão pela qual não se escolheu o fenômeno de desnasalização, que dentro da quantificação se mostrou o segundo maior expoente. Todavia, não o escolhemos, pois os processos de apagamento de /R/ e /S/ tiveram perfis de apagamento semelhantes e acreditamos que estes apagamentos possuem relação significativa, uma vez que os contextos de coda medial e final foram um dos vetores que impulsionaram a escolha destes dois processos fonológicos especificamente.

Além disso, em observância de tais semelhanças, refletimos que as atividades na sequência didática teriam mais congruência e compatibilidade dentro da disposição dos recursos e metodologias. Portanto, o processo de desnasalização poderá ser considerado em pesquisas posteriores, onde poderemos nos debruçar a compreender suas motivações, contextos, bem como construir atividades com bases fonológicas para estudo deste processo.

Desse modo, também dispusemos a quantificar as ocorrências dos fenômenos de apagamento de /R/ e /S/ em coda nas turmas, para que então pudéssemos observar a realização no material coletado. Para tanto, o próximo gráfico ilustra a ocorrência por turma em relação aos fenômenos selecionados.

Gráfico 1 – Quantificação de apagamentos de /R/ e /S/ em coda por etapa



Fonte: a autora.

Diante dos dados constante do gráfico 1 é possível perceber que o maior

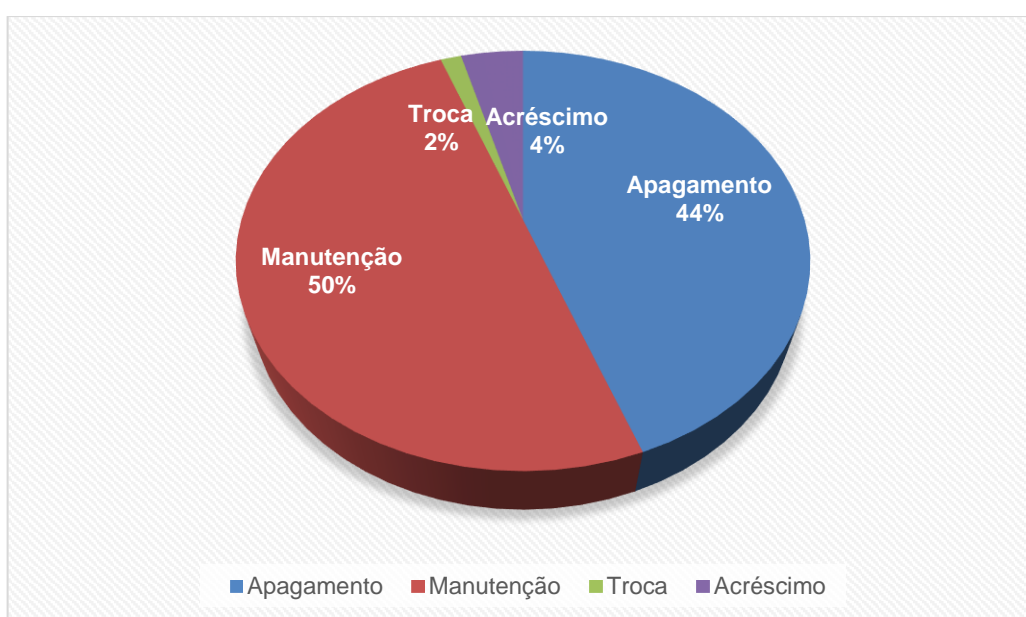


número de processos que se fizeram presentes nas turmas foi o de apagamento da vibrante /R/ em posição de coda, destacando-se muito em relação aos demais, e por esta razão selecionamos para foco desta pesquisa. Assim, também, atestamos a relevância do apagamento de /S/ para este estudo, ocasionado por seu caráter categórico em ambas turmas e também por se tratar de um processo de supressão pertinente para esta pesquisa. Desse modo, reafirmamos a importância destes estudos para o ensino da escrita nas turmas de EJA e também para aliarmos teoria e prática no que diz respeito ao ensino de ortografia.

### 7.1.2 Manutenção, troca, acréscimo e apagamento de /R/ em coda silábica medial e final

Para categorizarmos as ocorrências do apagamento, bem como refletir acerca de sua materialização na escrita dos alunos, delineamos categorias de análise que puderam nos auxiliar na interpretação dos dados. Assim, concordamos com Hora; Battisti; Monaretto (2019) que defendem o fato de o apagamento de /R/ em posição de coda silábica buscar preferências por verbos e nomes, fato este comprovado em nossas análises. Para ilustrar as ocorrências de apagamento, manutenção, troca e acréscimo de /R/ em coda silábica medial e final, a seguir é possível visualizar no gráfico 2 que expõe as informações:

Gráfico 2 – Manutenção, troca, acréscimo e apagamento



Fonte: a autora.

Como podemos observar no gráfico 2, os dados que revelam que o apagamento é significativo. Frisamos que as classes de palavras verbos e substantivos foram as preferências de ocorrência do fenômeno. Assim, quanto ao cancelamento de /R/ na classe de não verbos obtivemos pouquíssimos registros com relação a esta ocorrência.

No que diz respeito ao acréscimo de /R/, geralmente ocorreu em substantivos e adjetivos, na sílaba tônica ou antes dela, como nas palavras *te/R/ve* (*teve*) e *<af/R/gado>* (*afogado*). Em relação à troca, geralmente acontecia ao trocar pelo fonema vocálico /i/, /u/ ou pelo nasal /N/ como nos verbos *<se/i/>* (*ser*), *por <favo/u/>* (*por favor*) e no substantivo *<ca/N/teira>* (*carteira*). Observamos que nestes dados o falante tem a consciência que na posição de coda da sílaba existe um fonema, porém a representação deste som se torna confusa ao ter que confrontar a distinção com o grafema, assim ocorrendo a troca do fonema em posição de coda.

De acordo com Magda Soares (2022), nestas condições o escrevente estaria na fase silábico-alfabética, por mostrar conhecimento acerca do som e perceber que naquele lugar deve haver a presença de uma letra, entretanto ainda necessita conhecer as relações fonemas x grafemas.

A seguir é possível acompanhar na tabela 1 abaixo a disposição quantitativa destas ocorrências distribuídas por etapa:

Tabela 01 – Quantificação de manutenção, acréscimo, troca e apagamento de /R/ em coda silábica

OCORRÊNCIAS POR ETAPA	MANUTENÇÃO	TROCA	ACRÉSCIMO	APAGAMENTO
ETAPA I “A”	64	2	6	59
ETAPA I “B”	78	2	6	67
<b>TOTAL</b>	142	4	12	126

Fonte: a autora.

Nos dados da tabela 1, notamos a diferença quantitativa por turma, as trocas e acréscimos registraram a mesma quantidade nas classes. Porém, com relação ao apagamento de /R/ na posição de coda mostrou-se mais proeminente na turma B. A partir desses dados, também é possível perceber que na etapa B, a manutenção de

/R/ encontra-se majoritariamente presente na escrita dos alunos, como constatamos a seguir nos trechos selecionados das atividades diagnósticas 2 e 5, que correspondem aos ditados de imagem e de palavras:

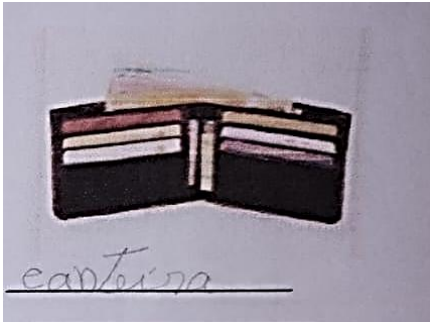


Figura 10 – Troca de /R/ pelo fonema nasal /N/, na palavra carteira.

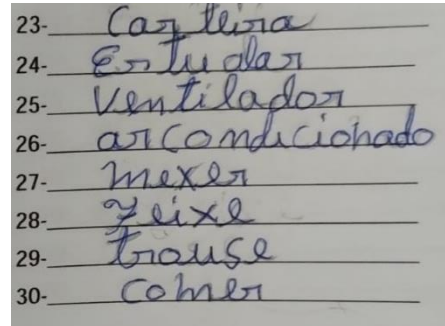


Figura 11 – Manutenção de /R/ em coda silábica medial e final, nas palavras: carteira, estudar, ventilador, ar-condicionado, mexer e comer.

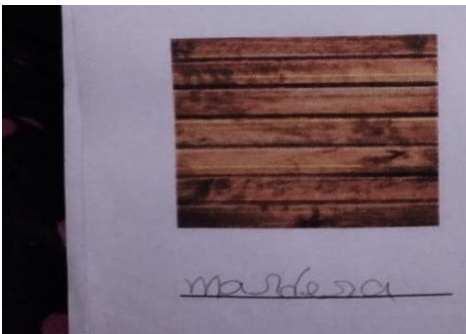


Figura 12 – Acréscimo de /R/ na palavra madeira

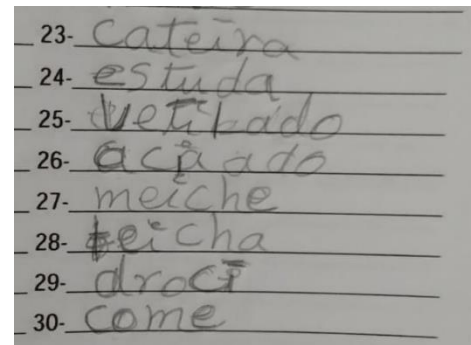
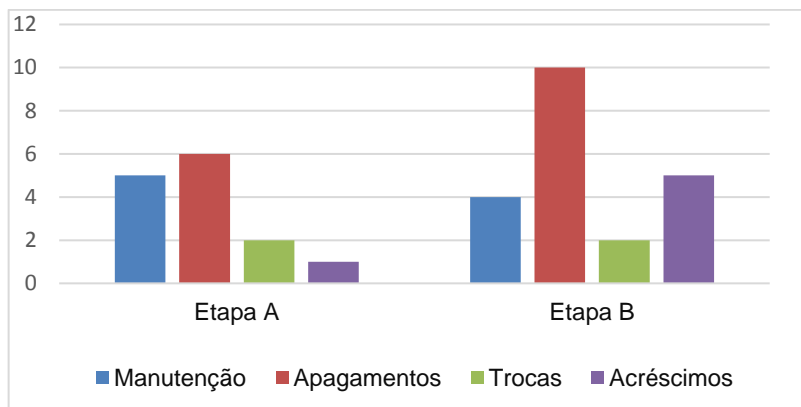


Figura 13 – Apagamento de /R/ em coda nas palavras: carteira, estudar, ventilador, ar-condicionado, mexer e comer.

Fonte: a autora.

Os dados apresentados corroboram para a hipótese de que o fator classe de palavras motiva a ocorrência do apagamento de /R/ em posição de coda silábica. Este fator será explicado na seção seguinte, que ressalta sobre as motivações para a ocorrência do fenômeno. A seguir é possível observar as ocorrências tendo em vista o número de alunos por etapa:

**Gráfico 3** - Manutenção, trocas, acréscimos e apagamentos de /R/ em coda por etapa

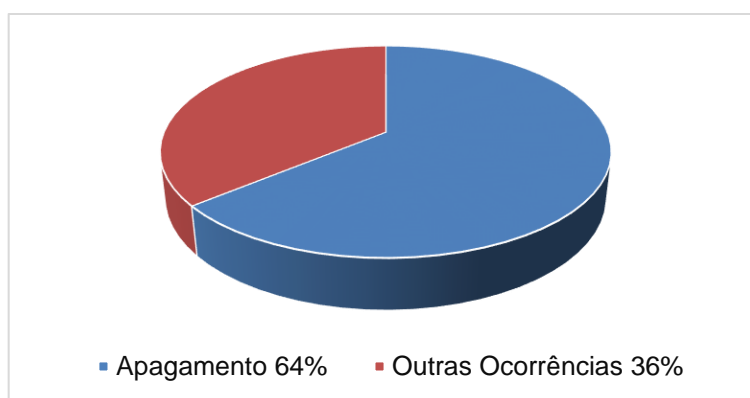


Fonte: a autora.

No gráfico 3, traçamos um panorama quantitativo das duas etapas, nele é possível notar que houve maior representatividade do apagamento de /R/ em coda nas duas etapas, com destaque para a etapa B. Quanto a segunda ocorrência acentuada diferiu de etapa por etapa, sendo que na etapa A foi manutenção e na etapa B foram os acréscimos, destacando a inversão da segunda ocorrência mais evidenciada. Já em se tratando das trocas, estas ocorreram na mesma quantidade em ambas etapas.

No gráfico a seguir podemos notar o percentual de ocorrências de apagamento de /R/ por aluno, tendo por base os 24 alunos e suas produções:

Gráfico 4 – Quantitativo de apagamento por alunos



Fonte: a autora.

Assim, com relação ao apagamento de /R/ em coda silábica medial e final, levando em conta o número total de 24 alunos, registramos o percentual de 64%, ou seja, 16 alunos apresentaram o apagamento de /R/ na escrita. Assim, resultando em 36% outras ocorrências que não envolviam o apagamento em coda silábica.

### 7.1.3 Classe morfológica

Um fator considerável neste estudo é que a classe morfológica destacou-se como variável fundamental para a ocorrência do apagamento de /R/ em coda silábica, principalmente em se tratando de verbos no infinitivo, bem como na categoria nomes.

Assim, em consonância com os dados da pesquisa de Callou; Moraes; Leite (2013), concordamos que as informações quanto a este fenômeno, as motivações para ocorrência do apagamento se dão por influência de aspectos fonológicos, morfológicos e também sociais. Abaixo podemos conferir no quadro, o quantitativo dos apagamentos em coda medial e final, bem como as classes de palavras que mais apresentaram a ocorrência:

Quadro 6 – Apagamento em coda medial e final de /R/ segundo a classe morfológica

CLASSE MORFOLÓGICA	APAGAMENTO EM POSIÇÃO DE CODA MEDIAL – ETAPA A	APAGAMENTO EM POSIÇÃO DE CODA FINAL – ETAPA A	APAGAMENTO EM POSIÇÃO DE CODA MEDIAL – ETAPA B	APAGAMENTO EM POSIÇÃO DE CODA FINAL – ETAPA B
VERBOS	-	31	-	41
SUBSTANTIVOS	04	17	03	20
ADJETIVOS	02	-	01	-
LOC. ADVERBIAL / ADVÉRBIOS	-	05	-	02
CONJUNÇÕES	-	-	-	-
TOTAL	126			

Fonte: a autora.

Diante dos dados apresentados, comprovamos a hipótese inicial de que os fenômenos de apagamento preferem as classes de palavras de verbos e substantivos, fato ilustrado no quadro. Notamos também que o fenômeno não se apresentou na posição de coda medial em verbos e em conjunções e advérbios, nas duas etapas.

Ademais, os dados apresentados concordam com as pesquisas de Hora, Battisti, Monaretto (2019) que em seu estudo sobre apagamento em cartas do XIX ressaltam que as ocorrências de apagamento de /R/ em coda nos verbos contabilizam

76,1% e 22,8% a nomes, já 1,1% pertenceriam a outras classes de palavras. Acentuando-se assim a preferência das codas acometerem verbos, principalmente no infinitivo.

Todavia na posição de coda final ocorreu em locução adverbial, exemplo: <po favor> (poR favor) e em outro momento registramos na escrita o apagamento de /R/ em coda medial, mas dessa vez, ao apagar, o aluno acentuou a palavra <pó favo>. Entendemos que tal ocorrência se deu, pois o aluno sabendo da existência do fonema /R/ o substituiu pelo acento agudo exemplo: <pó favor>, indo ao encontro da premissa de Câmara Jr (1992, p. 63) “Podemos dizer, assim, que o acento em português tem tanto a função distintiva quanto a delimitativa, na terminologia de Trubetzkoy”.

Em outras palavras, o autor salienta acerca da função distintiva do acento, ou seja, o valor de fonema ocupado por ele. Além da busca pela formação canônica da silabação CV, padrão de preferência nos usos linguísticos e comprovados pelos trabalhos de Hora, Battisti, Monaretto (2019) Callou, Leite (2009); Pedrosa, Lucena (2019); Fontenele (2019), referenciados anteriormente neste trabalho.

Importante mencionar que os casos de apagamento de /R/ em coda silábica, em nosso *corpus*, contestaram a hipótese de que em textos espontâneos revelariam maior frequência do que as atividades guiadas. Neste caso, de acordo com nossas análises, os resultados confrontaram, pois o processo de apagamento se mostrou mais presente diante de atividades guiadas: Atividade 05- ditado ilustrado, Atividade 03- ditado de frases e Atividade 02 - Ditado de palavras, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 7 – Processo de apagamento de /R/ por atividade

	ETAPA A	ETAPA B
ATIVIDADE 01: PRODUÇÃO ESPONTÂNEA	05	04
ATIVIDADE 02: DITADO DE PALAVRAS	21	34
ATIVIDADE 03: DITADO DE FRASES	16	08
ATIVIDADE 04: PRODUÇÃO ESPONTÂNEA	05	6
ATIVIDADE 05: DITADO IMAGÉTICO	12	11

ATIVIDADE 06: PRODUÇÃO ESPONTÂNEA	0	04
---	---	----

Fonte: a autora.

A hipótese de que nos textos espontâneos apresentariam maior a manifestação do fenômeno, não foi constatada nas turmas em questão. Mas, este fato decorre de uma justificativa que não contávamos, uma vez que as turmas não possuíam o hábito de produzir textos e que quando eles percebiam que a atividade se tratava de produção e não uma atividade como o ditado, que não necessita recrutar tanto a imaginação e a criação textual, eles demonstravam desinteresse em realizar a tarefa. Assim, pouquíssimos alunos participavam efetivamente das atividades de produção textual espontâneas, e outros produziam bem menos do que se esperava, por exemplo, tivemos textos que perfaziam uma ou duas linhas da folha. Assim, a partir dos dados apresentados no quadro 4 observamos que o apagamento se deu em maior ocorrência na posição final dos vocábulos.

#### 7.1.4 Contexto precedente e seguinte: ocorrência do fenômeno de apagamento de /R/ em coda medial e final

As variáveis linguísticas têm se mostrado fator muito importante para compreensão do fenômeno linguístico, e muitos pesquisadores têm levado este elemento como determinante das variações linguísticas, podemos citar o trabalho de Carvalho (2009) e Hora; Battisti; Monaretto (2019) que atestam tal assertiva em seus estudos. Assim, no cotejo dos dados em nossa pesquisa, levamos em consideração o contexto precedente, subsequente, tamanho do vocábulo e tonicidade silábica para traçarmos possíveis contextos de ocorrência do fenômeno de apagamento de /R/ em coda medial e final. Antes de iniciarmos com tais observações iremos observar exemplos de ocorrências retiradas de nosso *corpus*:

Quadro 8 – Exemplos de apagamento em coda medial dos vocábulos

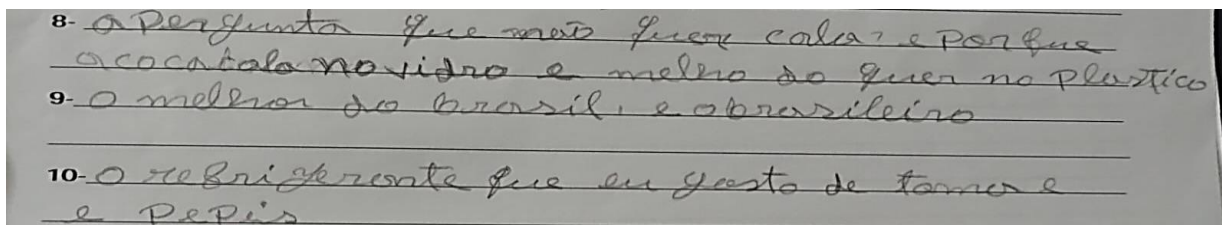
EXEMPLOS	TRANSCRIÇÃO FONOLÓGICA
carteira > cateira	/kaR.'tei.rə/
Acocionado>ar- condicionado	/aR.kô.di.si.o.'na.do/
Cuta > curta	/'kuR.tə/
Pegunta > pergunta	/ pɛR. gū.tə/

Fonte: a autora.

Sobre o /R/ em coda interna na sílaba Callou; Moraes; Leite (2013, p. 177) reiteram “O domínio da posteriorização é a sílaba, sendo esse processo mais frequente quando o segmento precedente é uma vogal posterior”. Nestes casos apresentados, o apagamento em coda interna se apresentam além de precederem vogais posteriores como /u/, também ocorrem nas vogais anteriores /a/ e /ɛ/, portanto conforme o *corpus* desta pesquisa, poderíamos acrescentar também a categoria de vogais anteriores como motivadoras do apagamento em coda medial.

Já na posição de coda final, observamos que há o apagamento por influência do contexto seguinte, representado por pausa e posterior a este observamos que a presença de consoantes também influenciam a presença do apagamento em coda final, como podemos conferir nos exemplos a seguir:

Figura 14 – Exemplos de apagamentos de /R/ em coda



Fonte: a autora.

Transcrição gráfica do texto:

- 8 - A pergunta que não quer **cala (apagamento)** é porque a coca-cola no vidro é melhor do que no plástico?
- 9 - O **melhor (não houve)** do Brasil é o brasileiro.
- 10 - O refrigerante que eu gosto de **toma (apagamento)** é pepsi.

Nos exemplos listados acima, percebemos que a pausa representada na leitura e entoação das frases fazem com que o segmento de /R/ na posição de coda seja apagado, em razão do ritmo da fala que também persiste na escrita, principalmente quando se trata de uma pergunta, como no caso da primeira frase, 08. Portanto, aqui nestes exemplos, as vogais, ou as consoantes seguintes influenciam a manifestação do fenômeno tanto quanto as pausas.

Com isso, compactuamos com os resultados dos estudos de Carvalho (2009) quando salienta a importância asseverada pela presença da vogal precedente ao fenômeno, uma vez que seria o elemento mais sonoro diante dos demais. Assim, observamos que as vogais não arredondadas favorecem sobremaneira a presença do



fenômeno.

Em relação ao contexto subsequente, destacamos que a presença das consoantes plosivas em se tratando do apagamento de /R/ em coda medial merecem destaque /t/, /k/ e /g/, e no apagamento de /R/ final as pausas tiveram maior influência na posição subsequente, como atestamos nos exemplos mostrados anteriormente e também nos exemplos listados abaixo no quadro 07.

Assim, concordamos com Labov (1994) apud Abaurre (2013) quando se refere que a variação de /R/ pode estar abaixo da consciência do falante/escrevente, assim seria um processo classificado como de baixo para cima. A seguir é possível notar mais exemplos que foram retirados de nosso *corpus* acerca do apagamento de /R/ em coda final dos vocábulos:

Quadro 9 – Exemplos de apagamento em coda final nos vocábulos

FRAGMENTOS DOS TEXTOS DOS ALUNOS – ETAPA B	ORTOGRAFIA CORRESPONDENTE
<b>Celula</b>	Celular
<b>Come</b>	Comer
<b>Deixa</b>	Deixar
Que o peixe pode <b>se</b> amigo mais tempo	Que o peixe pode ser amigo mais tempo
<b>Ventilado</b>	Ventilador
Por que peixe não pode <b>morre</b>	Porque o peixe não pode morrer
Que não <b>que cala</b>	Que não quer calar
<b>Canta, ama, vive e se</b> feliz	Cantar, amar, viver e ser feliz
<b>Passa</b> o natal	Passar o natal

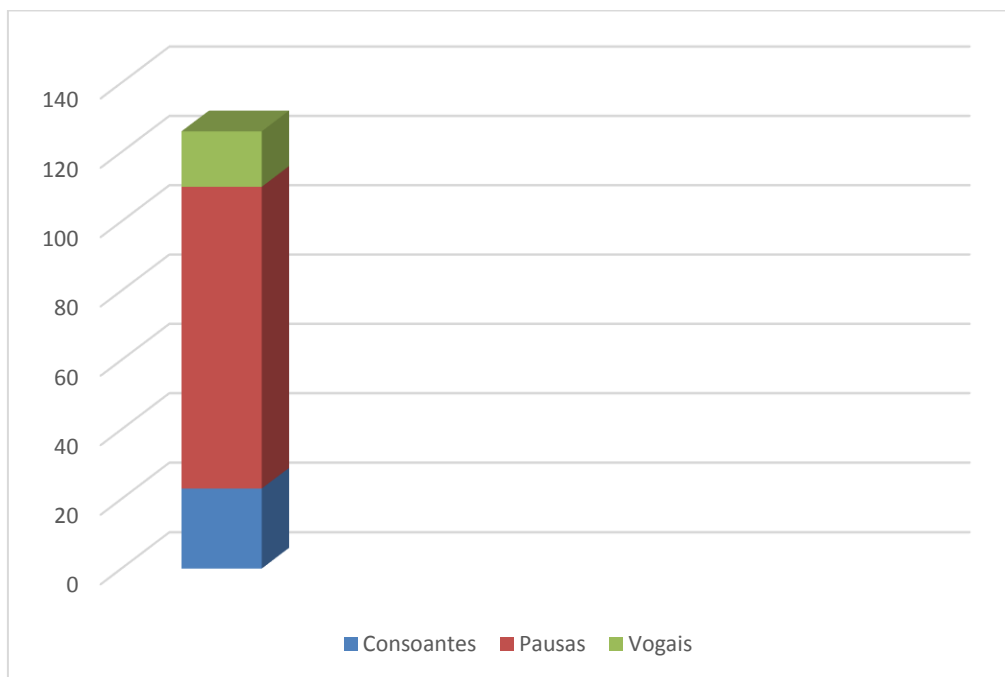
Fonte: a autora.

Nesse caso também podemos recordar do sequenciamento de sonoridade (PPS), que segundo Bisol (2013) seria um contorno de sonoridade silábica, o qual torna-se decrescente ao estar na coda silábica, e a partir da escansão deixam-se perceber mais ou menos. Este processo é designado por Clements (1990) como perceptibilidade, que seria um elemento pertencente à sonoridade, e quando a sílaba busca pela boa formação, ela está sendo regida por tal princípio, o qual explica perfeitamente uma das causas do apagamento em coda silábica.

Assim, nossos estudos em relação à posição de coda final nos vocábulos deu-se em maior destaque como motivador o fato de que as pausas seriam o maior vetor

que desencadeia tal fenômeno, indo ao encontro das pesquisas de Fontenele (2019), o qual afirma: “embora o número de ocorrências do rótico seja maior com uma consoante na posição posterior (quase 7 vezes maior), a pausa mostra-se com uma frequência maior de apagamentos”. No gráfico 05, a seguir, podemos conferir os contextos subsequentes acerca do apagamento de /R/ em coda final:

Gráfico 5 – Contexto subsequente de apagamento de /R/ em coda final



Fonte: a autora.

Como podemos notar no gráfico 5, a categoria *pausas* foi a que mais se destacou enquanto contexto de ocorrência do fenômeno de apagamento em coda final, ficando atrás dela, as consoantes e depois as vogais respectivamente. Assim, as ocorrências em contexto de pausas somaram 87, em contexto de consoantes somaram 23 e em vogais 16 ocorrências.

De acordo com os dados mostrados acerca do apagamento de /R/, em coda, podemos destacar que neste fenômeno opera motivações de natureza lexicais primordialmente, uma vez que para sua ocorrência verificamos a preferência pelas classes de palavras verbos e nomes, assim como motivações estruturais no nível de formação silábica, de sonoridade, fato explicado pela Teoria da sílaba. Outrossim, devemos assinalar a motivação em virtude do peso silábico ocupado pela mora, o que

permite também justificativas para a preferência pela formação do padrão CV na escrita.

Nesse sentido, estas reflexões corroboram os estudos de Callou; Moraes; Leite (2013, p. 183) quando os autores afirmam que “no processo de apagamento do /r/, opera tanto um condicionamento morfológico (nome *versus* verbo) quanto um suprasegmental, a sílaba”.

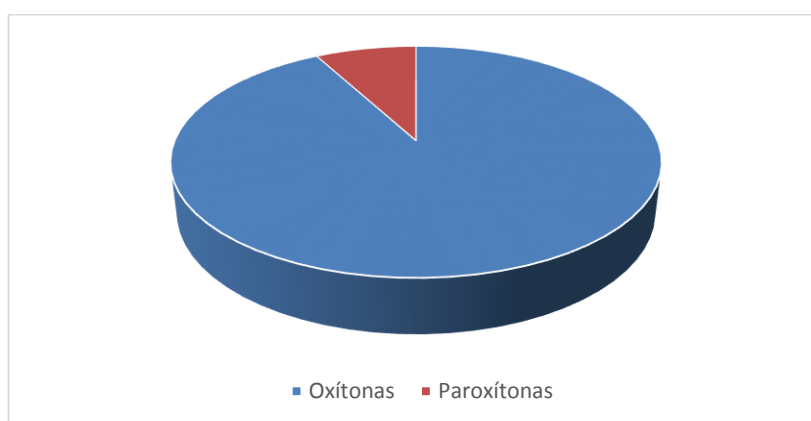
Concordando também no que diz respeito ao apagamento de /R/ em coda medial, a categoria verbos e nomes não se aplica a motivação do fenômeno, sendo o contexto seguinte um favorecedor, porque o fenômeno em nosso *corpus* mostrou-se mais presente diante de consoantes plosivas, além da tonicidade silábica que destacou-se como importante condicionamento do fenômeno em coda interna.

#### 7.1.5 Tonicidade silábica

Na categoria de tonicidade silábica, o fenômeno de apagamento em coda medial apresentou mais ocorrências nas palavras paroxítonas, já os fenômenos da coda final, como é o caso dos verbos no infinitivo ocorreram mais em palavras oxítonas. No gráfico 6, o cálculo percentual resultou em 92,4% em palavras oxítonas e 7,94% nas paroxítonas.

Ocorrendo em palavras oxítonas e nas paroxítonas como podemos verificar a seguir:

Gráfico 6 – Tonicidade silábica



Fonte: a autora.

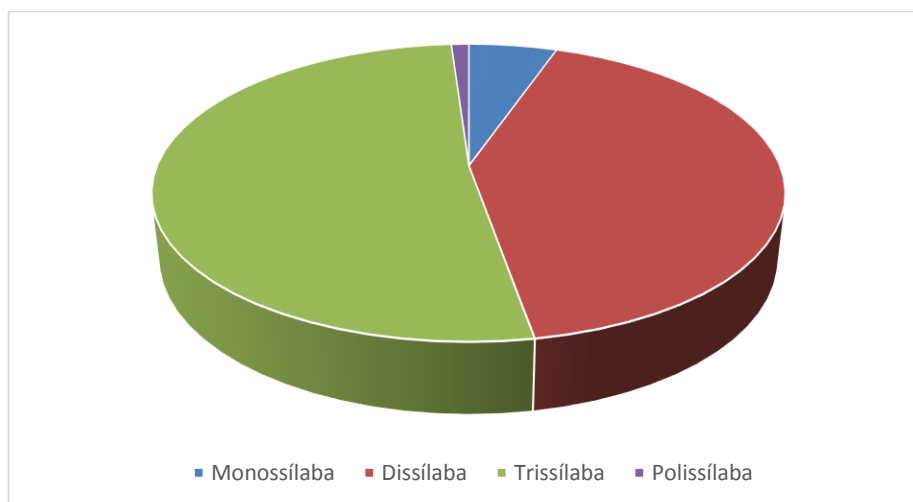
Importante assinalar que o fenômeno de apagamento de /R/ não se torna

categorico, pois haverá vezes em que o mesmo escrevente irá apagá-lo e outras que não. Em outras palavras, mais uma vez concordamos com Callou; Moraes; Leite (2013) quando reiteram a possibilidade de no mesmo falante/escrevente ter mais do que uma gramática a este respeito, o que explicaria o fato de tais ocorrências não persistirem categoricamente.

#### 7.1.6 Extensão do vocábulo

Uma variável linguística que também deve ser considerada, uma vez que muitos fenômenos ocorrem em decorrência da influência do tamanho de vocábulos, elemento já considerado em pesquisas anteriores acerca do apagamento, tais como Fontenele (2019); Carvalho (2009); Monaretto (2002), Oliveira (2001) asseveram acerca da relevância de considerarmos a dimensão vocabular para observamos o comportamento dos fenômenos linguísticos. A seguir podemos atestar dados dos corpora obtidos em nossa pesquisa:

Gráfico 7 – Extensão do vocábulo



Fonte: a autora.

Assim, podemos observar que o apagamento de /R/ em coda acometeu mais palavras com três sílabas em sua composição, tais como: *cateira* (*carteira*), *estuda* (*estudar*), ficando em segundo lugar das palavras com duas sílabas, tais como: *Come* (*comer*), *favo* (*favor*), *Luta* (*lutar*). E em terceiro lugar as palavras com mais de quatro sílabas como na palavra: *ventilado* (*ventilador*) e por fim a última categoria sendo apenas 5 casos, as monossílabas, como a palavra <se> (*ser*). Tais dados apontam que

o tamanho da palavra associado à posição da sílaba tônica do vocábulo, influencia tal ocorrência, e ainda converge para uma motivação do fenômeno. A seguir, iremos observar esses elementos também quanto à análise de do apagamento de /S/ em coda silábica medial e final.

## 7.2 Análise de /S/ em coda medial e final

Além do apagamento de /R/, em coda medial e final, também registramos apagamentos de /S/ na em coda medial e final nos lexemas, tanto na turma “A” quanto na “B”. A seguir é possível perceber no quadro a disposição quantitativa acerca dos alunos por etapa:

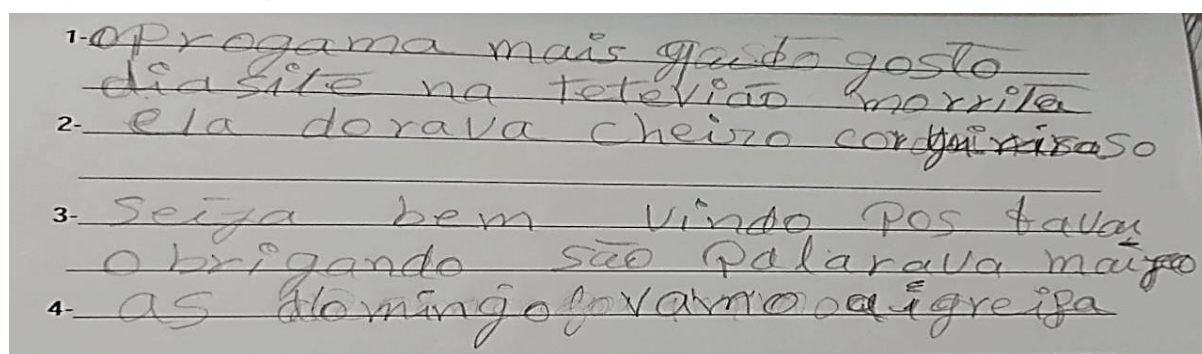
Quadro 10 – Apagamento de /S/ em posição medial e final por etapa

Apagamento de /S/ em posição interna	
Etapa A	10
Etapa B	12
Apagamento de /S/ em posição externa	
Etapa A	7
Etapa B	06
<b>Total</b>	<b>35</b>

Fonte: a autora.

A partir do quadro 10 é possível notar que houve predominância de apagamento de /S/ em posição interna de vocábulo nas duas turmas. Importante assinalar que a maior parte dos apagamentos ocorreram em <s> não morfêmico, isto é, aquele que não indica categoria de plural, resultando em 22 ocorrências, em contrapartida com o /S/ morfêmico contabilizamos o total de 13 ocorrências. A seguir podemos atestar tal fato com base nos exemplos retirados de nosso *corpus*:

Figura 15 – Apagamento de /S/ não morfêmico e morfêmico de plural



Fonte: a autora.

Transcrição do texto:

- 1- O programa que gosto **diasite** na televisão morrita.
- 2- Ela adorava cheiro cor do giraso.
- 3- Seja bem vindo por favor obrigando são **palarava maijica**.
- 4- As **domingo vamo** a igreja.

Transcrição ortográfica:

- 1- O programa que mais gosto de assistir na televisão é humorístico.
- 2- Ela adorava o cheiro e a cor do girassol.
- 3- Seja bem-vindo, por favor e obrigado são palavras mágicas.
- 4- Aos domingos descansamos e vamos à igreja.

Na atividade 3, realizamos alterações na estrutura das frases do ditado, pois após a reação deles frente ao tamanho das frases, resolvemos diminuí-las, para que houvesse maior participação das turmas.

De acordo com o exemplo transposto, vimos que antes do apagamento acontecer na palavra <assistir> o aluno realizou a junção com preposição <de> e ainda modificou a altura da vogal média alta, para uma vogal alta, ou seja, trocou <e> por <i>. Nesse caso podemos observar a influência da oralidade na escrita a partir deste fragmento.

Já em se tratando do apagamento no trecho de número 3, <palarava majica> as quais deveriam estar grafadas no plural, como <são palavras mágicas>, assim como em 4- <domingo vamo> que também precisariam do morfema de número como <domingos vamos>, ilustram a tese de que a condição de coda é muito propícia ao cancelamento, tendo como base o princípio de sequenciamento de sonoridade, já mencionado neste estudo.

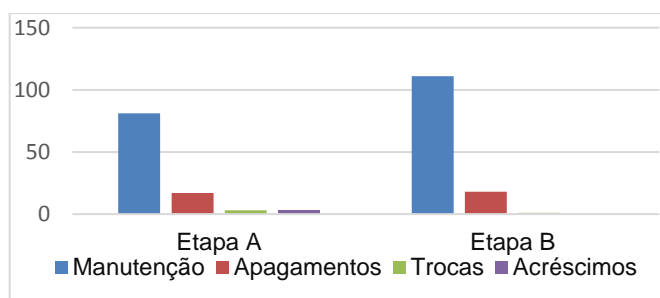
Assim, reiteramos sua veemência, resgatando as contribuições de Callou, Moraes e Leite (2013) quando salientam que as consoantes S, R e L possuem tendência ao apagamento no português brasileiro, pois este fator torna a sílaba aberta, isto quer dizer que de certa forma há uma simplificação da estrutura silábica.

### 7.2.1 Manutenção, troca, acréscimo e apagamento

No cotejo de nossos dados ainda realizamos a contabilização das ocorrências

que dizem respeito à manutenção, à troca, ao acréscimo e por fim ao apagamento de /S/ em posição de coda nos textos escritos dos alunos. A seguir é possível conferir no gráfico e posteriormente na tabela, a distribuição por etapa:

Gráfico 8 – Manutenção, troca, acréscimo e apagamento de /S/ em coda por etapa



Fonte: a autora.

Tabela 2 – Manutenção, troca, acréscimo e apagamento de /S/ em coda por etapa

OCORRÊNCIAS POR ETAPA	MANUTENÇÃO	TROCA	ACRÉSCIMO	APAGAMENTO
ETAPA I “A”	81	3	3	17
ETAPA I “B”	111	1	0	18
<b>TOTAL</b>	<b>192</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>35</b>

Fonte: a autora.

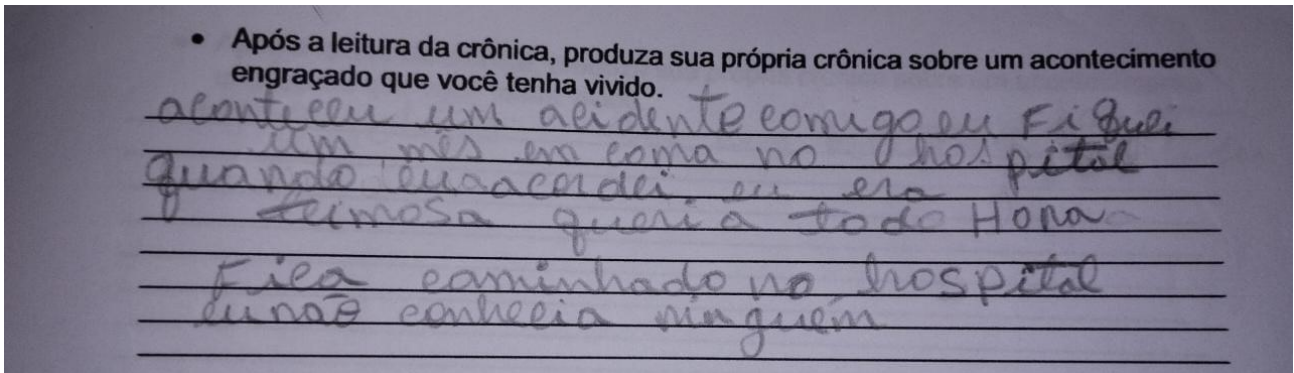
A partir das informações mostradas acima, é possível perceber que os processos de apagamento em coda tanto interna quanto externa ocorreram em maior proporção na etapa B. Já em relação aos acréscimos na etapa A tivemos um total de 3 ocorrências como na palavra <pergontos> (*perguntam*) e na palavra <desxisto> (*desisto*). Entretanto, na etapa B, não houve casos de acréscimo de /S/ em coda.

Outrossim, a troca registrada na etapa B, foi em razão da substituição de /S/ por /R/ como na palavra <costa> ao invés de *costas*, fato que seria justificado tendo em vista a semelhança dos traços dos segmentos em questão, pois /S/ possui os traços: -soante, -alto, -sonoro e +estridente, o que diferem de /R/.

E por fim, em se tratando da manutenção tivemos maior ocorrência na turma B, isso pode ter acontecido em razão da participação mais acentuada nas atividades

de produção na turma em questão. Importante destacar sobre as trocas de /S/ que esta ocorria e em seu lugar ora havia o arquifonema nasal /N/ e ora havia a troca por /R/. A seguir é possível notar exemplos retirados do *corpus* que ilustram tais ocorrências:

Figura 16 – Manutenção de /S/ em coda externa e interna



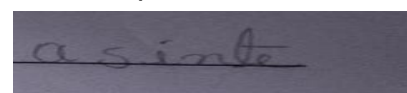
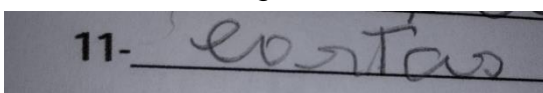
Fonte: a autora.

Transcrição do texto: aconteceu um acidente comigo eu fiquei um **mês** em coma no hospital quando eu acordei eu era teimosa queria a toda hora fica caminhado no **hospital** eu não conhecia ninguém

Transcrição ortográfica: Aconteceu um acidente comigo, eu fiquei um mês em coma no hospital, quando acordei eu era teimosa e queria a toda hora ficar caminhando no hospital. Eu não conhecia ninguém.

No texto é possível verificar a manutenção realizada no substantivo <mês> sem categoria morfêmica de plural e também na coda interna na palavra <hospital>. Como foi dito anteriormente, em razão dos alunos estarem em processo de aquisição da escrita, eles ainda sentem dificuldades de seguir a linearidade do processo de escrita na folha. Como vemos, a aluna B1, inicia na linha seguinte sem ir até o limite da margem e também salta uma linha e continua seu raciocínio abaixo. Dando continuidade, abaixo atestamos exemplos de troca, de /S/ por /R/ e por /N/:

Figura 17 – Troca de /S/ por /R/ e Troca de /S/ por /N/



Fonte: a autora.

Transcrição do texto: Cortas  
Transcrição ortográfica: Costas

Transcrição do texto: asinte  
Transcrição ortográfica: assistir



Nestes exemplos, podemos inferir que o escrevente sabendo da existência do fonema /S/ procura um grafema que o represente, isso se tratando pois de uma hipótese que ele criou, em consonância à ideia de que naquele lugar, na posição medial existe o som de /S/, porém ainda não tendo conhecimento acerca da distinção grafema x fonema, incorpora à sua escrita estes segmentos. É válido destacar que a primeira troca “*cortas*” é bastante comum no falar regional piripiriense, sendo um fenômeno que pode representar a influência da fala na escrita. A respeito dos acréscimos, registramos apenas três casos na etapa A. A seguir é possível verificar exemplos de acréscimos:

Figura 18 – Acréscimo de /S/ final e Acréscimo de /S/ medial



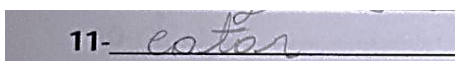
Fonte: a autora.

Transcrição textual: As persons pergontos  
Transcrição ortográfica: As pessoas perguntam.

Transcrição textual: Nunca desxisto  
Transcrição ortográfica: Nunca desisto.

No acréscimo do exemplo 01, verificamos que o B2 realizou o acréscimo com base na noção morfológica que por ele já é conhecida, pois sabendo que *pessoas* estaria no plural, então buscou realizar a concordância, porém acrescentando o segmento indevidamente. Mas aqui podemos presumir que o aluno conhece a função morfológica a qual o fonema /S/ ocupa. Diferente do apagamento de /R/ a posição de coda medial e final, conseguimos criar regras de contextos subsequentes de ocorrência, pois em nosso corpus encontramos um padrão de recorrência de motivação da coda e seu apagamento. A seguir é possível verificarmos exemplos do apagamento na escrita de dois alunos, na palavra “*costas*”:

Figura 19 - Apagamento de /S/ em coda medial e Apagamento em coda final



Fonte: a autora.

Assim, na atividade 02, na turma B, contabilizamos que de 12 alunos que realizaram a tarefa, 08 deles apagaram o /S/ na posição de coda final na palavra “*costas*”. Confirmando as pesquisas de Callou, Moraes e Leite (2013) que ponderam que a coda cujo valor é morfológico de plural sofrerá mais apagamentos. Em nossos dados, no geral, o apagamento de coda medial foi o que mais se destacou em

detrimento do apagamento /S/ final de coda. Desse modo, tendo em vista o interesse diminuto dos alunos no que diz respeito às produções espontâneas, seria um fator que justifica esta intercorrência. Nesse contexto, tal irregularidade explica o motivo de não termos confirmado a hipótese inicial, de que nos textos espontâneos seria maior a presença do apagamento de /S/ em coda.

### 7.2.2 Classe morfológica

A partir do *corpus* de nossa pesquisa é possível constatar que a posição de coda medial, em relação ao apagamento de /S/ não seria um reflexo da fala na escrita, mas sim em razão do desconhecimento ortográfico do comportamento deste elemento sonoro na sílaba por parte dos alunos das etapas de fase de aquisição alfabética. Uma vez que por mais que em nosso estudo não tenhamos dados que preconizem dados de fala, com a convivência e socialização em sala verificamos que tal variante não é manifestada no falar regional piriapiense desses indivíduos.

Para atestarmos sobre o possível contexto tendo como base a classe morfológica, podemos conferir a partir dos dados expostos na tabela 3:

Tabela 3 – Apagamento de /S/ em coda medial e final por etapa

CLASSE MORFOLÓGICA	APAGAMENTO EM POSIÇÃO DE CODA MEDIAL – ETAPA A	APAGAMENTO EM POSIÇÃO DE CODA FINAL – ETAPA A	APAGAMENTO EM POSIÇÃO DE CODA MEDIAL – ETAPA B	APAGAMENTO EM POSIÇÃO DE CODA FINAL – ETAPA B
VERBOS	04	-	05	01
SUBSTANTIVOS	02	07	06	05
ADJETIVOS	02	-	-	-
ARTIGOS	01	-	1	
LOC. ADVERBIAL / ADVÉRBIOS	-	-	-	
CONJUNÇÕES/ PREPOSIÇÕES	01	-	-	-
TOTAL	35			

Fonte: a autora.

Nesse contexto, nossos dados concordam com os estudos de Ribeiro (2006)

acerca do apagamento da sibilante em coda nos lexemas, quando aponta que os verbos se mostram como importantes favorecedores da manifestação do fenômeno de apagamento de /S/. No entanto, há uma disparidade quando a autora salienta que a categoria dos substantivos não exerceriam influências para a ocorrência. Em nosso *corpus*, a classe de substantivos demonstrou até maior influência do que os verbos, ficando em primeiro lugar nesta categoria.

Assim, nos exemplos em que a posição de coda medial é apagada na categoria verbo podemos citar as palavras <etudar> (*estudar*), já em preposição tivemos a ocorrência <ao> (*aos*), na categoria adjetivo podemos citar as palavras, <trite> (*triste*) e <cuta> (*curta*), nos substantivos a palavra <plachico> (*plástico*) e em artigo tivemos apenas um registro <o meus filhos> (*os meus filhos*).

Na palavra “*plástico*”, acreditamos que o apagamento se deu por um processo de assimilação em que o /S/ estando diante de /t/ antecedido da vogal alta /i/ realiza este fenômeno, desse modo esta assimilação seria marcada justamente pela presença do <ch> que o aluno escreveu para representar o som de /t/. Sendo assim, este seria um processo que seria reflexo da fala. E tal processo condiz com a assertiva de Bisol (2014) quando se refere ao alongamento compensatório, que trata sobre o apagamento de um segmento, que sofre uma regra fonológica, e a duração por ele atribuída pode continuar intacta, sendo reassociado ao segmento vizinho. Esta predição confere justificativas plausíveis para a ocorrência do apagamento em coda medial dos vocábulos.

A seguir é possível conferir como se deu o apagamento de /S/ na escrita dos alunos tendo por base cada atividade de coleta de dados:

Quadro 11 – Processo de apagamento de /S/ por atividade

	ETAPA A	ETAPA B
ATIVIDADE 01: PRODUÇÃO ESPONTÂNEA	0	01
ATIVIDADE 02: DITADO DE PALAVRAS	12	13
ATIVIDADE 03: DITADO DE FRASES	03	04
ATIVIDADE 04: PRODUÇÃO ESPONTÂNEA	01	0

ATIVIDADE 05: DITADO IMAGÉTICO	0	0
ATIVIDADE 06: PRODUÇÃO ESPONTÂNEA	01	0

Fonte: a autora.

De acordo com os dados no quadro 11, observamos que o fenômeno de apagamento de /S/ em coda se deu em maior parte em atividades guiadas em ambas turmas, desfazendo nossa hipótese de que se manifestariam com maior frequência em textos espontâneos. Na seção seguinte, podemos averiguar o contexto traçado em se tratando do apagamento de /S/ em coda medial dos vocábulos.

### 7.2.3 Contexto de realização do apagamento /S/ em coda medial

Nas palavras em que coletamos o apagamento nos textos dos alunos, notamos que a posição de coda medial se dava em decorrência de um contexto específico, ou seja, se dava diante de consoantes plosivas, tais como <t, k, g>. Desse modo, verificamos inicialmente o contexto seguinte como favorecedor do fenômeno em coda medial. Quanto à extensão do vocábulo, o fenômeno acometeu preferencialmente as palavras dissílabas ou trissílabas.

Salientamos que na atividade de número 05, não houve nenhum processo de apagamento de /S/ em coda, em razão de que nela não havia contexto que estimulasse a escrita do fenômeno, se restringindo apenas a ocorrências de apagamento de /R/ em posição de coda silábica. Assim, observamos que nossos dados mais uma vez inclinam-se à questão já exposta anteriormente na análise de /R/, os fenômenos ocorreram com maior frequência nas atividades guiadas de ditados, uma vez que os alunos não mostravam interesse em produzir textos espontâneos.

De acordo com as pesquisas de Pedrosa; Hora (2007) tendo por base os dados do Projeto VALPB - Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba, sobre o comportamento da coda /S/ em contexto medial e final, constataram que sua ocorrência é pouco produtiva, em nossa pesquisa a coda medial se apresentou significativamente na escrita dos alunos. Ademais, a partir do número de ocorrências e por conta dos contextos restritos em que ela se aplicou, buscamos traçar uma regra que explique sua ocorrência.

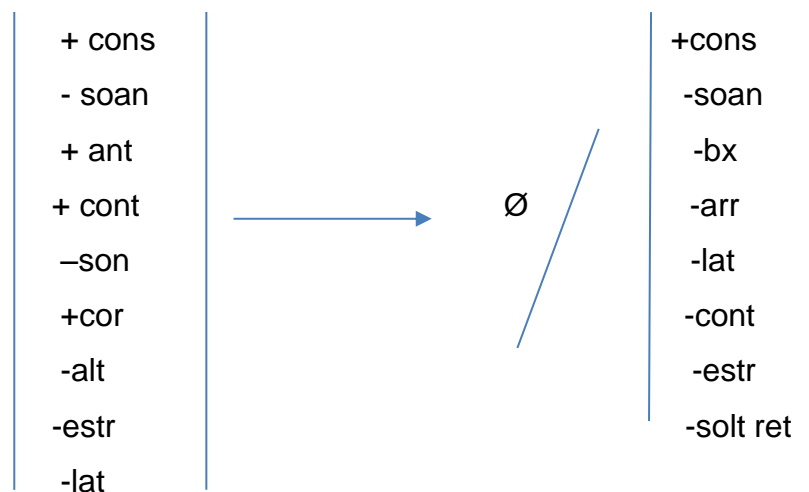
Abaixo podemos verificar exemplos de ocorrências do fenômeno de apagamento de /S/ em coda medial e final dos vocábulos e em seguida conferimos a regra que construímos para ilustrar o contexto seguinte que se mostrou importante influência para a ocorrência do apagamento em coda medial:

Quadro 12 – Exemplificações de /S/ em posição de coda silábica medial e final

Exemplos de apagamento de /S/ em coda medial	Exemplos de apagamento de /S/ em coda final
Itante (estante)	Costa (costas)
Peca (pescar)	Aos Domingo (aos domingos)
Cota (costas)	Decansamo (descansamos)
Goto (gosto)	Quantos Ano (Quantos Anos)
Asiti (assistir)	Palavra (palavras)
Platico (plástico)	Deu (Deus)

Fonte: a autora.

#### Regra de apagamento de /S/ em coda medial



Fonte: a autora.

Desse modo, o /S/ em posição medial de palavra, é apagado diante de consoantes que possuem as características que englobam os traços presentes de /+cons, -soan, -bx, -arr, -lat, - cont, -estr/, isto é, as consoantes oclusivas /t/, /k/ e /g/,

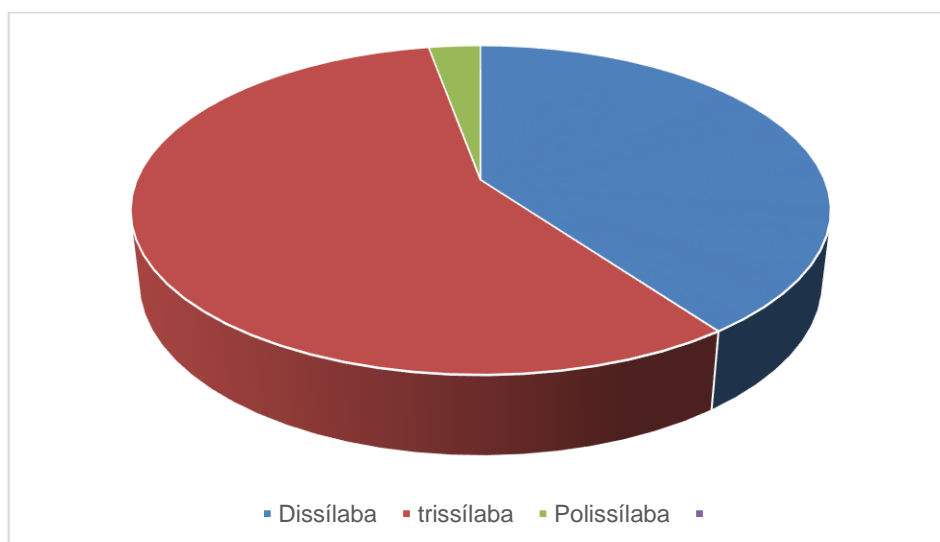
processo que ocorre na sílaba tônica ou a antecedendo, isso quer dizer que não ocorre posterior à sílaba tônica, em posição medial da palavra. A regra pode ser lida da seguinte forma: apaga-se /S/ em coda medial de palavras, quando precedido por consoantes oclusivas que compartilham os traços em comum.

Vale ressaltar que esta regra não é de caráter regular, pois o mesmo falante/escrevente pode aplicá-la ou vezes não. A aplicação da regra fonológica pode ocorrer diante das oclusivas, em virtude do seu comportamento de liberação abrupta do fluxo de ar em sua pronúncia, obtendo o apagamento que encontra-se entre a vogal (+voz) e as consoantes (-solt ret).

#### 7.2.4 Extensão do vocábulo

Assim, como no apagamento de /R/ em coda também iremos nos debruçar nesta categoria para refletirmos acerca do apagamento de /S/ em coda medial e final dos vocábulos. Para tanto iremos observar a seguir o gráfico sobre a disposição de ocorrências dos apagamentos em virtude do tamanho da palavra:

Gráfico 9 – Extensão do vocábulo: Apagamento de /S/ em coda silábica



Fonte: a autora.

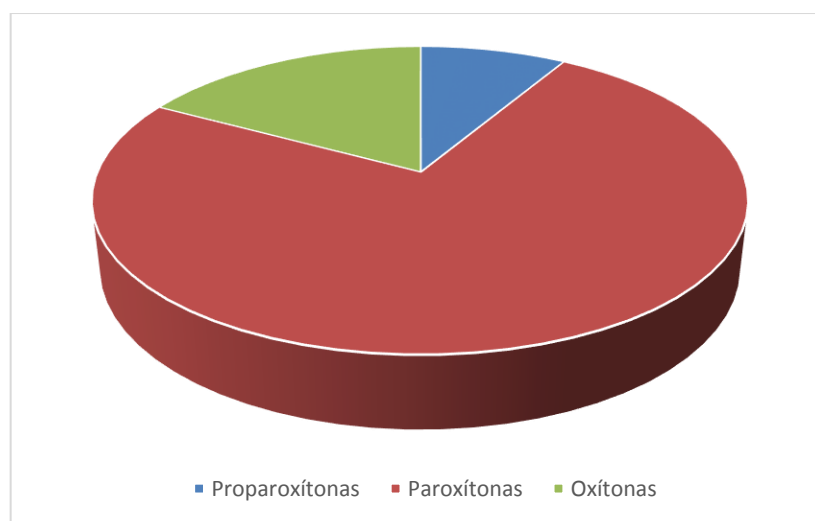
No gráfico é possível perceber que a categoria que menos se mostrou a presença do apagamento foi a polissílaba, a segunda menor a dissílaba e tendo como maior classe que apresentou o apagamento, temos as trissílabas. Assim, podemos citar os exemplos: Polissílaba: *decansamo* (descansamos), Dissílaba: *filho* (filhos) e

Trissílaba: *palavra* (palavra).

### 7.2.5 Tonicidade silábica

Em se tratando da tonicidade silábica, esta também pode ser um motivador frequente para compreendermos as ocorrências dos processos fonológicos, uma vez que a sílaba tônica por ser o elemento mais forte na palavra, pode ser o vetor que indique fortalecimento, enfraquecimento ou cancelamento de um elemento sonoro. A seguir podemos conferir a disposição do apagamento de /S/ levando em conta a tonicidade silábica:

Gráfico 10 – Tonicidade silábica



Fonte: a autora.

O apagamento se deu em maior proporção na categoria das paroxítonas, seguido das oxítonas e por fim as proparoxítonas, como nos exemplos: *Cota* (costas), *assiti* (assistir) e *mágica* (mágicas).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário do ensino da escrita no Brasil tem avançado nos últimos anos, entretanto nós, enquanto docentes, precisamos nos munir de práticas, que possam auxiliar nossos alunos a desenvolver habilidades e aprimorar suas competências linguísticas. Assim, preconizamos que o conhecimento fonológico, principalmente da teoria da sílaba, quando atrelado à boas práticas de ensino pode elevar a qualidade do aprendizado, daqueles que encontram-se em fase de aquisição alfabética, no tocante ao ensino da Educação de Jovens e Adultos que ainda passa por muitas barreiras no que diz respeito à alfabetização e letramento.

Assim, esta pesquisa descreve dois processos fonológicos de apagamento em coda silábica, sendo eles /R/ e /S/, que se realizam na escrita de alunos de duas turmas de EJA, dentre as quais 25 alunos participaram efetivamente das atividades aqui expostas. Com este trabalho buscamos trilhar por caminhos reflexivos e também formais, quanto ao ensino de ortografia, também utilizamos apoio de pesquisas neste âmbito que versam acerca da Teoria da sílaba, da ortografia, dos apagamentos e também sobre o desenvolvimento das fases da escrita, e que a partir destas compreensões, é possível traçar mecanismos que possam compreender a natureza do “erro” de nossos alunos. Além disso, que a partir de tais compreensões possamos criar estratégias para os auxiliar neste processo de aquisição da escrita, que muitas vezes sendo de natureza fonética, morfológica e ainda mais fonológica sugere dificuldades na representação grafema, fone e fonema.

Em nossas análises, verificamos que nossa hipótese inicial de que os processos fonológicos de apagamento em coda silábica se manifestariam com maior frequência nos textos espontâneos foi incompatível a partir das quantificações dos textos. Tal fato se deu fortemente por conta do não interesse em produzir textos, por parte dos alunos, uma vez que quando percebiam a natureza da atividade, buscavam participar de forma mais efetiva quando tratava-se de textos guiados e ditados, que foram apresentados pela pesquisadora. Com base nessa realidade, os processos se manifestaram muito mais nas atividades guiadas, e este fator justifica a não consumação de nossa hipótese.

Assim, com base em nossa descrição e análise dos corpora obtidos verificamos que:

- Os objetivos delineados nesta pesquisa foram alcançados, uma vez que



através da análise dos fenômenos de apagamento de /R/ e /S/ em coda silábica, construímos e aplicamos uma sequência didática a fim de contribuir com o ensino e aprendizado da escrita nas turmas de EJA, etapa I “A” e etapa I “B”, partindo dos processos encontrados na escrita dos alunos;

- O apagamento de /R/ em coda manifestou-se na produção escrita de ambas turmas, mas tendo maior destaque na turma B;
- Os alunos mantêm o /R/ em coda silábica mais do que apagam, entretanto a diferença é mínima, sendo apenas 6%;
- A categoria verbo e substantivo foram preferenciais para a ocorrência do fenômeno de apagamento de /R/ em coda silábica;
- Observamos que 16, dos 24 alunos apresentaram o apagamento em coda, resultando num total de 64% de apagamentos de /R/ em coda silábica tanto final quanto medial;
- As atividades guiadas foram as que mais manifestaram a presença do fenômeno de apagamento de /R/ em coda;
- As vogais mostraram como importante grupo de influência no que diz respeito o contexto precedente do fenômeno, sendo elas: a vogal posterior /u/ e as anteriores /a/ e /ε/;
- As consoantes plosivas /t/, /k/ e /g/ se mostraram favorecedoras do apagamento tanto de /R/ quando de /S/ em posição interna dos vocábulos;
- Em se tratando do apagamento de /R/ em coda externa vimos que as pausas em contexto seguinte foram mais produtivas do que as vogais para a ocorrência do processo fonológico;
- Quanto à tonicidade silábica, vimos que a preferência do fenômeno de apagamento em coda medial se dava nas paroxítonas e o apagamento de coda final /R/ se deu com maior destaque na categoria das oxítonas, em virtude da maior parte se tratar de verbos no infinitivo;
- O apagamento de /R/ não se torna categórico, visto que os alunos podem as vezes apresentar o fenômeno e as vezes não;
- Quanto ao tamanho do vocábulo em coda externa, vimos que a preferência acomete as palavras trissílabas e posteriormente as

dissílabas;

- A coda interna do apagamento de /S/ se mostrou mais produtiva do que a externa;
- A maior parte dos apagamentos de /S/ não tinham o morfema de plural, resultando assim em 16 ocorrências;
- Os alunos mantêm mais o /S/ em coda silábica do que apagam;
- A classe morfológica que mais se destacou no apagamento de /S/ em coda medial e final foi a dos substantivos e posterior a ela, os verbos, concordando com os estudos de Ribeiro (2006) quando salienta acerca da produtividade dos verbos no que diz respeito ao apagamento de /S/, e discorda dos estudos quando Ribeiro diz que os substantivos não são tão produtivos com este fenômeno especificamente;
- No que diz respeito à coda medial /S/ o contexto subsequente de consoantes plosivas /t/, /k/ e /g/ mostraram contextos favorecedores do fenômeno;
- O apagamento de /S/ mostrou-se mais presente em palavras com três sílabas e díssílabas, sendo que a primeira foi mais efetivo;
- Quanto à tonicidade silábica tivemos maior produtividade em palavras paroxítonas, posteriormente a categoria das oxítonas;
- Nossa sequência didática teve muita receptividade por parte das atividades que foram planejadas com vistas a uma abordagem metalinguística e reflexiva tendo como aporte as contribuições de Miranda (2019); Bortoni-Ricardo (2008); Marcuschi (2008) ; Morais (2002); Ferreiro, Teberosky (1999); Soares (2022); Bisol (2014) e Abaurre (2013) que salientam acerca do ensino de leitura, escrita, oralidade e ortografia nas aulas de português, além das contribuições que nos fornecem como aporte teórico para lidar com as teorias da fonologia atreladas à prática.
- Quanto a avaliação, esta mostrou-se proveitosa para que os alunos possam dar sua opinião acerca das práticas assinaladas de vivenciadas tendo por base as dificuldades enfrentadas nas tarefas propostas pelo pesquisador.

Com base nestas discussões propomos que nossa intervenção seja vista não como um modelo ou método, mas que a partir dela possamos criar um trabalho docente planejado, com base nas dificuldades que o texto escrito do aluno nos mostra e que com a teoria fonológica possamos embasar nossa práxis em sala de aula.

Assim, esperamos que com este estudo possam surgir novos trabalhos que também enfoquem a natureza da ortografia, da escrita em uma dimensão sistemática e que impulsionem os docentes à pesquisa de novas abordagens com vistas a compreendermos o fenômeno linguístico, bem como o ensino da escrita de língua materna.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org.) **Gramática do português falado no Brasil: a construção fonológica da palavra**. SP: Contexto, 2013.
- ARAÚJO, Gabriel Antunes. (Org.) **O Acento em Português: Abordagens Fonológicas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BISOL, Leda. Fonética e fonologia na alfabetização. In: **Letras de hoje**, v. 9, nº 2, PUC-RS:1974. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19361/12326>.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRESCANCINI, Cláudia Regina; MONARETTO, Valéria N. O. 2008. **Os róticos no sul do Brasil: panorama e generalizações**. Londrina: Signum: Estudos da Linguagem, 2008.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução à teoria e a prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- CALÓ, Viviane Bispo. **A influência da oralidade na escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um roteiro didático para o domínio da ortografia**. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.
- CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- CÁO, Agda Marina. **A interferência da oralidade na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção**. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2020.
- CARVALHO, Lucirene da Silva. **Os róticos em posição de coda: uma análise acústica do falar piauiense**. 2009. 268f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- CARVALHO, Lucirene da Silva; NETTO, Marcelino Rodrigues Cutrim. **Objeto de aprendizagem e ortografia: O caso do apagamento do r na escrita de alunos do ensino fundamental**. Teresina: Letras em Revista, 2019.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. ver. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CORRÊA, Thayrinne Yasmin Pereira. **Vocalização da lateral //:** uma análise da escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, à luz da Teoria da Sílaba. Teresina: UESPI, 2021.

COSTA, Catarina de Sena S. M. da Costa. **Variação/Diversidade linguística, oralidade e letramento:** escola e comunidade. Teresina: EDUFPI, 2014.

COSTA, Catarina de Sena S. M. da. **Letramentos:** por uma alfabetização culturalmente sensível. Teresina: Edufpi, 2016.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

DEMO, P. Pesquisa Qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-americana de enfermagem**, v. 6, p. 89-104, 1998.

DUARTE, Zulmira Alessandra Barckfeld. **Consciência Fonológica e sua relação com a escrita:** pistas de consciência fonológica da rima silábica na escrita de crianças estudantes de terceiro ano do Ensino Fundamental. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2017.

ENGELBERT, Ana Paula Petriu Ferreira. **Fonética e fonologia da língua portuguesa.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTENELE, Jorge Diego Marques. **Apagamento do R:** perspectiva fonológica sobre a escrita de alunos do 6º ano. Teresina: Universidade Estadual do Piauí - UESPI, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6. ed. SP: Atlas, 2019.

HORA; Dermeval da; BATTISTI, Elisa; MONARETTO, Valéria Oliveria. **História do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2019.

KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. SP: Ática. 2002. 93p.

LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística:** uma introdução. RJ: LTC, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e**

**compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa.** In: Estudos da Língua(gem) n. 3 p. 159-180, 2006. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1014/865>.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre; DONICHT, Gabriele. **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita.** Pelotas: Ed. UFPel, 2017.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** SP: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de Estratégias metacognitivas.** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2008.

MONÇÃO, Cristiane Silva dos Santos. **As representações múltiplas do fonema /s/, em ataque silábico, na escrita dos alunos do 6º ano:** uma reflexão sociolinguística sobre o ensino de ortografia. Teresina: UESPI, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola.** São Paulo: Contexto, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** SP: Contexto, 2011.

NÓBREGA, Solanna Cristhina Mendes. **Processos de Hiper e Hipossegmentação na produção escrita de alunos do 6º ano:** Uma análise na perspectiva da fonologia prosódica e seus constituintes. Teresina: UESPI, 2020.

PEDROSA, Juliene Lopes R.; HORA, Demerval. Análise do /S/ em coda silábica: uma proposta de hierarquização dos candidatos gerados. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** Edição especial n. 1, 2007.

QUADROS, Maria Aldetrudes De Araújo Moura Paula. **Aprendizagem ortográfica do fonema /s/:** um estudo sobre as representações múltiplas nos ditados imagéticos e nas produções escritas de alunos do 5º ano. Teresina: UESPI, 2015.

RIBEIRO, Silvia Renata. **Apagamento da sibilante final em lexemas:** uma análise variacionista do falar pessoense. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs). São Paulo: Cutrix, 2006.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe:** como e por que aprender análise (morfo) sintática. São Paulo: Manole, 2004.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO,

Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2021.

SILVA, Leiliane Pereira da. **Os processos fonológicos subjacentes às formas divergentes de escrita em textos de alunos na fase de alfabetização**. Bahia: UESB, 2015.

SILVA, Vanderlaine Isidorio da. **A fonologia e suas possíveis contribuições para aalfabetização na Educação de Jovens e Adultos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guíade exercícios. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. SP: Contexto, 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. SP: Cortez, 2003.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. **Variação linguística e ensino**: crençase atitudes linguísticas. Londrina: Signum, 2017.

## APÊNDICE A

### Procedimentos de coleta de dados

Atividade diagnóstica 1

**Proposta de produção textual e interpretação de texto**

#### QUEM AMA NÃO CASTRA A LIBERDADE

"Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Até que apanhou um peixinho! Mas o peixinho era tão pequenininho e inocente, e tinha um azulado tão indescritível nas escamas, que o homem ficou com pena. E retirou cuidadosamente o anzol e pincelou com iodo a garganta do coitadinho. Depois guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho sarasse no quente.

E desde então, ficaram inseparáveis. Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelo café. Como era tocante vê-los no "17"! o homem, grave, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de fumegante moça, com a outra lendo o jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando do peixinho, enquanto este, silencioso e levemente melancólico, tomava laranja por um canudinho especial...

Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à margem do rio onde o segundo dos dois fora pescado. E eis que os olhos do primeiro se encheram de lágrimas. E disse o homem ao peixinho: "Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!..."

Dito isso, verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho n'água. E a água fez redemoinho, que foi depois serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado..."

Fonte: QUINTANA, M. de M. 1976. **Quintanares**. 4. Ed. Porto Alegre, Globo, p.105.

- Após a leitura do texto, veja o vídeo disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjFwvH3iYj2AhWCpZUCHUAYDvIQtwJ6BAGCEAI&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DeUBwzAgkDhE&usg=AOvVaw0nsggm-NImYDn1s6BuLiQA>>.
- Depois de ter lido o texto "Quem ama não castra a liberdade" e o vídeo que a ilustra. Reconte a história lida e imagine um final diferente para ela.





**APÊNDICE B****Atividade 2: Ditado de palavras**

- |            |                    |
|------------|--------------------|
| 1-peixinho | 21-salsicha        |
| 2-menino   | 22-estante         |
| 3-vou      | 23- carteira       |
| 4-problema | 24-estudar         |
| 5-calça    | 25-ventilador      |
| 6-celular  | 26-ar-condicionado |
| 7-peixe    | 28-mecher          |
| 8-deixa    | 29-feixe           |
| 9-deixe    | 30-trouxe          |
| 10-vasilha |                    |
| 11-costas  |                    |
| 12-bandeja |                    |
| 13-ninguém |                    |
| 14-amava   |                    |
| 15-adorava |                    |
| 16-igreja  |                    |
| 17-indio   |                    |
| 18-ideia   |                    |
| 19-também  |                    |
| 20- sofá   |                    |

## APÊNDICE C

### Atividade 3

#### Ditado de frases

- 1- O programa que mais gosto de assistir na televisão é humorístico.
- 2- Ela adorava o cheiro e a cor do girassol.
- 3- Seja bem-vindo, por favor e obrigado são palavras que devemos sempre usar com o próximo.
- 4- Aos domingos além de descansar, também devemos tirar um tempo para a família e para ir à igreja.
- 5- O problema de matemática mais difícil de resolver é quantos anos a gente tem e quantos anos parecemos ter.
- 6- O pneu do carro do advogado Valdir furou e ele teve que trocar.
- 7- A vida é curta, por isso devemos cantar, amar, viver e ser feliz todos os dias.
- 8- A pergunta que não quer calar é por que a Coca-Cola no vidro é melhor do que no plástico.
- 9- O melhor do Brasil é o brasileiro.
- 10- O refrigerante que eu gosto é Pepsi, mas pode trazer qualquer outro que eu tomo do mesmo jeito.

## APÊNDICE D

### Atividade 04: Produção de texto

01-Leia a crônica de Luís Fernando Veríssimo

#### O Homem Trocado

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

– Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.

– Eu estava com medo desta operação...

– Por quê? Não havia risco nenhum. – Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos... E conta que os enganos começaram com seu nascimento.

Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos.

Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

– E o meu nome? Outro engano. – Seu nome não é Lírio?

– Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e... Os enganos se sucediam.

Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

– Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

– O senhor não faz chamadas interurbanas?

– Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

– Por quê?

– Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia.

Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer: - O senhor está desenganado. Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

– Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

– Apendicite? - perguntou, hesitante.

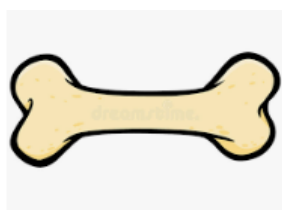
– É. A operação era para tirar o apêndice.

– Não era para trocar de sexo?

- Após a leitura da crônica, produza sua própria crônica sobre um acontecimento engraçado que você tenha vivido.

**APÊNDICE E**  
**Atividade 5: Ditado ilustrado**

01- Escreva o nome de cada figura a seguir.



## APÊNDICE F

### Atividade diagnóstica 6

#### Proposta de produção textual e interpretação de texto

<p>São Paulo-SP, 25 de Março de 2018.</p> <p>Querido Paulo,</p> <p>Estou escrevendo para contar minha aventura das últimas férias.</p> <p>Acredita que eu fui visitar juntamente com os meus filhos o Zoológico de São Paulo? Ele é enorme, dá para se perder. Valeu percorrer toda essa distância. As crianças amaram.</p> <p>Vi muitos animais que eu conhecia, somente pela TV: zebras, o leão e a leoa, cobras de várias espécies, girafas, pássaros de muitas cores, macacos, patos, elefantes... Mas o que achei mais lindo mesmo foram as girafas, você precisa ver, têm pescoços grandooooooooooooooooooooo!</p> <p>Cada área tem vários funcionários para cuidar dos animais. Tudo é muito organizado e limpo. Os animais são bem cuidados. Também há muita segurança e avisos de proteção. Valeu a pena o cansaço da viagem. Vou te esperar aqui em casa para mostrar as fotos e tomar um café conosco.</p> <p>Beijos,</p> <p>Joana Maria.</p> <p>PS: Dá um abraço em todos aí na Paraíba, principalmente na nossa tia Luíza!</p> <p><small>(Disponível em: <a href="http://professordiorges.blogspot.com/2017/05/carta-pessoal-teoria-e-exercicios.html">http://professordiorges.blogspot.com/2017/05/carta-pessoal-teoria-e-exercicios.html</a>)</small></p>	Pd
--	----

- Depois de ter lido a carta acima, escreva uma carta pessoal direcionada a alguém da sua família contando um acontecimento de sua escolha, seja ele real ou fictício.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE G

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo **convidado(a)** a participar **como voluntário(a)** da pesquisa intitulada “O ENSINO DA ESCRITA: Uma análise dos processos fonológicos na produção escrita da Educação de Jovens e Adultos” associada a um projeto de mestrado, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria de Fátima dos Santos Barros. Esta pesquisa objetiva analisar à luz da Fonologia, os fenômenos que se apresentam na ortografia de pessoas que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando traçar uma intervenção através de atividades que privilegiem a abordagem fonológica em sala de aula, para assim observar os efeitos desta aplicação no que se refere ao processo de escrita dos alunos.

A motivação para a realização desta pesquisa se justifica pela problemática existente quanto ao processo de ensino-aprendizagem nas fases de alfabetização e letramento, uma vez que os fenômenos fonológicos resultantes da fala refletem nas produções escritas, ocasionando desvios ortográficos frequentemente verificados nas produções textuais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Diante desse contexto, busca-se atenuar tal problemática a partir de atividades que privilegiem os conhecimentos fonológicos, com base nos processos identificados. Para participar desta pesquisa, o voluntário não terá nenhum custo e não receberá qualquer vantagem financeira. O voluntário está sendo **convidado** para participar da pesquisa e, em qualquer circunstância que desejar, terá liberdade para participar ou não, tendo também o direito de retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, independente de justificativa. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidades ou modificações no modo como o participante é atendido.

Para a realização da pesquisa ocorrerão 05 atividades diagnósticas pedagógicas, as quais terão duração de 2 meses, sendo realizadas no CENTRO EDUCATIVO MUNICIPAL PROFESSOR PAULO DE TARSO FREITAS MACHADO organizada em três etapas: (1º) Diagnóstico dos fenômenos fonológicos que se apresentam em produções textuais; (2º) Atividades de intervenção, uma sequência didática (2 semanas de duração); e (3º) Avaliação diagnóstica da sequência didática através de um questionário simples.

Cabe mencionar que todas as avaliações aplicadas com os participantes durante o desenvolvimento das atividades e das aulas serão registradas e anexadas para que possam compor o *corpus* da pesquisa, sobre isso pontua-se que a identidade dos participantes será tratada com padrões profissionais e éticos de sigilo.

Investigações, de qualquer natureza, que envolvem pesquisas com os seres humanos implicam alguns riscos. No caso desta pesquisa, como riscos podemos pontuar que pode haver uma pequena quebra na rotina das aulas de Língua Portuguesa, em virtude da mudança de professor(a), já que para aplicar as oficinas o pesquisador precisará assumir as turmas durante o período das atividades pedagógicas, por essa razão será por um curto período de tempo, ocorrendo entre 20min a 30min, no intuito de minimizar e evitar tal risco, a pesquisadora desenvolverá um roteiro que possa se adaptar aos horários e rotinas dos voluntários. Outro risco diz respeito ao constrangimento, que pode se dá em decorrência da exposição de dados, o que pode gerar certo desconforto para os participantes. Como providência e forma de assistência para reduzir tal risco, a pesquisadora se compromete a desenvolver um roteiro que possa se adaptar ao calendário escolar, aos horários e a rotina dos voluntários. Assim, o cronograma de execução do projeto estará aberto para qualquer adequação conforme o calendário escolar, visando evitar qualquer tipo de dano quanto aos dias letivos e cumprimento do calendário escolar. Além disso, tendo em vista o contexto pandêmico, como providências que visam evitar

quaisquer riscos de infecções por COVID-19 ou outra doença infecciosa, cabe ressaltar que durante a execução das oficinas e das aulas será exigido o uso obrigatório de máscaras, assim como o estabelecimento de distanciamento das carteiras escolares e uso do álcool em gel.

Rubrica participante: \_\_\_\_\_

Rubrica pesquisador: \_\_\_\_\_

Garantimos o anonimato dos participantes da pesquisa. Se o voluntário achar necessário, suspenderemos a sua participação sem nenhum prejuízo. Ademais, os participantes desta pesquisa, que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, têm direito à indenização e cobertura material para reparação a dano causado. Enfatizamos que o benefício em participar desta pesquisa trará contribuições significativas para o contexto escolar, em especial para a disciplina de Língua Portuguesa, pois a proposta da sequência didática poderá ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos e também em outros contextos, que o professor possa adequá-la a realidade de sua turma, visto que os fenômenos fonológicos estão presentes no cotidiano, assim proporcionando aos alunos um aprendizado mais significativo. Destaca-se que, propostas como esta devem chegar até os professores de Língua Portuguesa, a fim de que possam utilizar novas estratégias em sua prática de ensino.

Esta pesquisa passou pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), colegiado independente, interdisciplinar, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo que tem por finalidade identificar, definir, orientar e analisar as questões éticas implicadas nas pesquisas científicas que envolvam seres humanos, individual e/ou coletivamente, direta ou indiretamente, observando a defesa da integridade e dignidade dos participantes da pesquisa no desenvolvimento dentro de padrões éticos. O papel do CEP é baseado nas diretrizes éticas do Brasil (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e complementares), as quais evidenciam a necessidade da revisão científica e ética dos trabalhos que envolvem seres humanos. Ressaltamos que os resultados obtidos ao final desta pesquisa estarão disponíveis para todos os voluntários. Os nomes e os materiais que indiquem os participantes da pesquisa não serão divulgados. Os instrumentos e os dados usados na realização desta pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por 5 (cinco) anos e, depois desse tempo, serão destruídos. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você poderá contatar o(a) pesquisador(a) Maria de Fátima dos Santos Barros nos telefones (86) 99904-6289 ou (86) 93300-3482, ou endereço Rua Saturnino Mendes da Costa, número 1273, bairro Floresta. Você também pode contatar o **CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI**, Telefone: (86) 3221-6658, Reitoria da Universidade Estadual do Piauí Rua Olavo Bilac, nº 2335, Centro (CCS/UESPI), sala do CEP UESPI, CEP: 64001-280, Teresina-PI. E-mail: [comitedeeticauespi@uespi.br](mailto:comitedeeticauespi@uespi.br).

Posto isso, esclarecemos que este documento é redigido em 02 (duas) **vias**, sendo uma delas do participante e a outra do pesquisador. Agradecemos a sua colaboração.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa/ Responsável Legal  
Piripiri, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “O ENSINO DA ESCRITA: Uma análise dos processos fonológicos na produção escrita da Educação de Jovens e Adultos”, eu, Maria de Fátima dos Santos Barros, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador(a)



Páginas 2/2  
APÊNDICE H

Parecer consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAÚÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DA ESCRITA: Uma análise dos processos fonológicos na produção escrita da Educação de Jovens e Adultos

**Pesquisador:** MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS BARROS

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 56902022.0.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

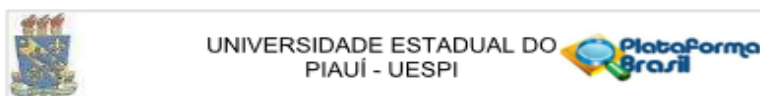
DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.374.131

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa-quantitativa; quanto aos objetivos classifica-se como descritiva; quanto aos procedimentos se classifica como estudo de campo. Este trabalho tem como finalidade analisar à luz da Fonologia, os fenômenos que se apresentam na ortografia de pessoas que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando traçar uma intervenção através de atividades que privilegiem a abordagem fonológica em sala de aula, para assim observar os efeitos desta aplicação no que se refere ao processo de escrita dos alunos. A pesquisa de campo será realizada a partir do levantamento de dados, que ocorrerá através de registros da escrita de aproximadamente 50 alunos, matriculados e frequentantes da etapa I e etapa II da Educação de Jovens e Adultos (que correspondem, respectivamente à Alfabetização e 1º ano do Ens. Fundamental I, do município de Piriipiri – PI. A coleta de dados ocorrerá por meio da escrita de textos dos alunos, que se darão através de produções espontâneas, a partir de gêneros como crônica, poesia, ditados de palavras, de frases e ilustrado. Assim, todas atividades produzidas e realizadas pelo pesquisador, a fim de coletar os possíveis fenômenos, que se apresentam na escrita dos informantes. Esta coleta se realizará em 03 passos: 1º Realização das 05 atividades diagnósticas dos fenômenos fonológicos; 2º Aplicação da sequência didática contemplando os processos fonológicos que se apresentaram de forma recorrente nas produções escritas dos alunos; 3º Avaliação da sequência didática por meio de um questionário que será

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335  
**Bairro:** Centro/Sul **CEP:** 64.001-280  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 5.374.131

efetuado pela pesquisadora, para avaliar os resultados da intervenção. A participação nas aulas de português serão frequentes por no mínimo 20 a 30 minutos, para a qual serão escolhidos 03 dias na semana para as visitas. Estas ocorrerão de forma contínua (durante 2 meses). A partir dessas amostras, serão quantificadas as ocorrências de fenômenos recorrentes, posteriormente serão analisadas as regras que motivam tais ocorrências de variação linguística, ou seja, fenômenos fonológicos relacionados à escrita. Assim, a partir da análise dos dados, o pesquisador retornará à instituição e aplicará atividades contemplando a teoria da fonologia atrelada ao contexto dos educandos, para posteriormente acompanhar a evolução dos estudantes em questão, que será realizada a partir de um questionário, para assim avaliar a sequência didática produzida e aplicada pelo pesquisador. Os dados da pesquisa serão coletados no 1º semestre letivo de 2022, para que no 2º semestre seja feita a intervenção e avaliação da sequência didática que será produzida e aplicada com base nos processos fonológicos, que forem identificados com maior frequência na escrita dos educandos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar os processos fonológicos que se apresentam na escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Piripiri - PI, bem como elaborar atividades à luz da Fonologia, que auxiliem o professor em sua prática em sala de aula.

Objetivo Secundário:

1. Descrever os processos fonológicos mais recorrentes na escrita dos alunos da EJA;
2. Identificar as possíveis motivações para a ocorrência dos fenômenos encontrados;
3. Elaborar uma sequência didática a fim de auxiliar o professor de língua materna em sua prática, posteriormente avaliá-la junto à turma através de um questionário;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A mudança de rotina nas aulas de português, em razão da presença do pesquisador e a aplicação das 05 atividades diagnósticas, posteriormente o retorno para a aplicação da sequência didática e ainda para a conclusão dos resultados da pesquisa, a avaliação da sequência didática, que será realizada pelos alunos e pelo professor titular das turmas em questão. Além disso, destaca-se o possível constrangimento por parte dos educandos, também provocado pela presença do pesquisador na sala de aula, nos 3 momentos da coleta e avaliação dos dados da pesquisa em

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335  
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280  
 UF: PI Município: TERESINA  
 Telefone: (86)3221-8658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 5.374.131

questão.

**Benefícios:**

O relevante contributo à prática do professor titular, frente às especificidades de sua turma, assim como toda a comunidade escolar que poderão utilizar a sequência didática em contextos que se assemelham, além de contribuir com o ensino da escrita na EJA, podendo servir de base para outras turmas, em contexto de alfabetização e letramento não só da região, mas para além dela.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa viável e de grande alcance social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados:

- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada;
- Declaração da Instituição e Infraestrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva;
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO (questionário / entrevista / formulário / roteiro);
- Declaração dos pesquisadores; e
- Cronograma;
- Orçamento.

**Recomendações:**

Acesse o link do CEP UESPI no site da UESPI para orientações, modelos de documentos e localizar as pendências: [http://www.uespi.br/site/?page\\_id=107158](http://www.uespi.br/site/?page_id=107158)

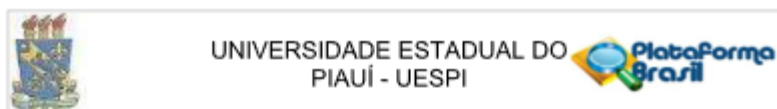
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com a análise, conforme a Resolução N° 466/12, N° 510/16, orientações do CONEP de 24/02/2021 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Rua Cláudio Bêlac, 2335			
Bairro: Centro/Sul	Município: TERESINA		CEP: 64.001-260
UF: PI			
Telefone: (86)3221-8658	Fax: (86)3221-4749	E-mail: <a href="mailto:comitedeticapuespi@uespi.br">comitedeticapuespi@uespi.br</a>	



Continuação do Parecer: 5.374.131

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905291.pdf	25/04/2022 18:37:35		Aceito
Orçamento	orcamento.docx	25/04/2022 18:26:40	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NOVO_PROJETO_DE_MESTRADO_EJA_FATIMA_BARROS_CRONOGRAMA_DETALHADO.docx	25/04/2022 17:58:57	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DETALHADO.docx	25/04/2022 17:57:43	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP.pdf	15/04/2022 15:05:58	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVO_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	15/04/2022 14:59:41	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoaletarada.pdf	17/03/2022 23:02:21	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
Outros	declaracaossinaturaprofa2.pdf	14/03/2022 21:25:37	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
Outros	Assinaturaprof1.pdf	14/03/2022 21:24:33	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
Outros	Declaracaopesquisadorfalm.pdf	14/03/2022 21:23:31	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraassinada.pdf	14/03/2022 21:20:48	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
Outros	LATTES.pdf	06/03/2022 22:44:20	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito
Outros	ATIVIDADEDIAGNOSTICA EJA.docx	06/03/2022 22:16:23	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS BARROS	Aceito

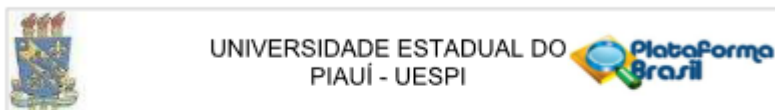
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335  
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280  
 UF: PI Município: TERESINA  
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedetic@uespi.br



Continuação do Parecer: 5.374.131

TERESINA, 28 de Abril de 2022

---

**Assinado por:**  
**LUCIANA SARAIVA E SILVA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Cláudio Biaz, 2335  
**Bairro:** Centro/Sul **CEP:** 64.001-260  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3221-8658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** [comitedetic@uespi@uespi.br](mailto:comitedetic@uespi@uespi.br)

## APÊNDICE I

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### **Apresentação**

O trabalho com a alfabetização e letramento têm levantado inúmeros questionamentos ao docente de Língua Materna no contexto da sala de aula, principalmente quando este se depara com o Ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em fase de aquisição de leitura e escrita. Pensando nisso, esta sequência didática, propõe atividades para serem aplicadas pelo professor com objetivo de auxiliar no processo didático quando este se deparar com desvios de escrita de seus alunos.

Com isso, o professor poderá compreender o caminho que será trilhado por ele desde a identificação de questões que engatilham os processos de apagamento de /R/ e /S/ em posição de coda medial e final da sílaba na escrita dos alunos, exemplo: carteira> catera, Cantar> canta, costas> cota. A partir desta identificação, poderá também compreender os passos posteriores a esta identificação, que seria a criação de atividades que contemplem as teorias fonológicas no processo de escrita, nesse contexto apresentamos esta sequência didática como sugestão de intervenção para turmas de EJA.

Importante frisar que estas práticas podem atenuar a ocorrência de processos fonológicos na escrita e não surgem como “manual” a ser seguido, uma vez que foram criadas com base em dados coletados em duas turmas de etapa I “A” e I “B” da EJA, especificamente. Desse modo, buscamos implementar atividades que trazem reflexões com base nas teorias fonológicas no que diz respeito aos processos de apagamento identificados na escrita dos alunos de etapa I “A” e I “B” da EJA.

Nesse contexto, salientamos que esta ferramenta não se traduz como metodologia de ensino que deva ser seguida à risca no sentido de solucionar os desvios ortográficos dos alunos, mas sim como forma de fazê-los refletir acerca do “erro”, minimizando a influência da oralidade na escrita, bem como buscar guiar o professor por caminhos que contemplem o conhecimento fonológico. Acrescentamos, também, que nossa preocupação está em ajudar as turmas em questão no seu processo de aquisição de escrita formal, deste modo, reiteramos que outros docentes poderão tomar estas atividades como inspiração para possíveis adaptações, de acordo com a realidade de sala de aula, a qual estes partilham.

**Objetivos:**

- Refletir sobre a variação linguística;
- Reconhecer a diferença entre oralidade e escrita;
- Reconhecer as classe de palavras: verbos e substantivos;
- Identificar o peso silábico das sílabas na palavra escrita, ou seja, observar quando na rima da sílaba existe uma ramificação, assim como atentar-se à diferença entre peso, duração empregada na sílaba (entoação) e sílaba tônica;
- Verificar e reconhecer o emprego de plural e singular, principalmente na escrita que contemple contextos de apagamentos de /S/ em coda silábica, pois muitas ocorrências se deram em relação ao apagamento da categoria de número nas palavras.

**Série:**

- Etapa I da EJA

**Conteúdo:**

- Análise linguística, variação linguística e ortografia: Gênero música

**Recursos:**

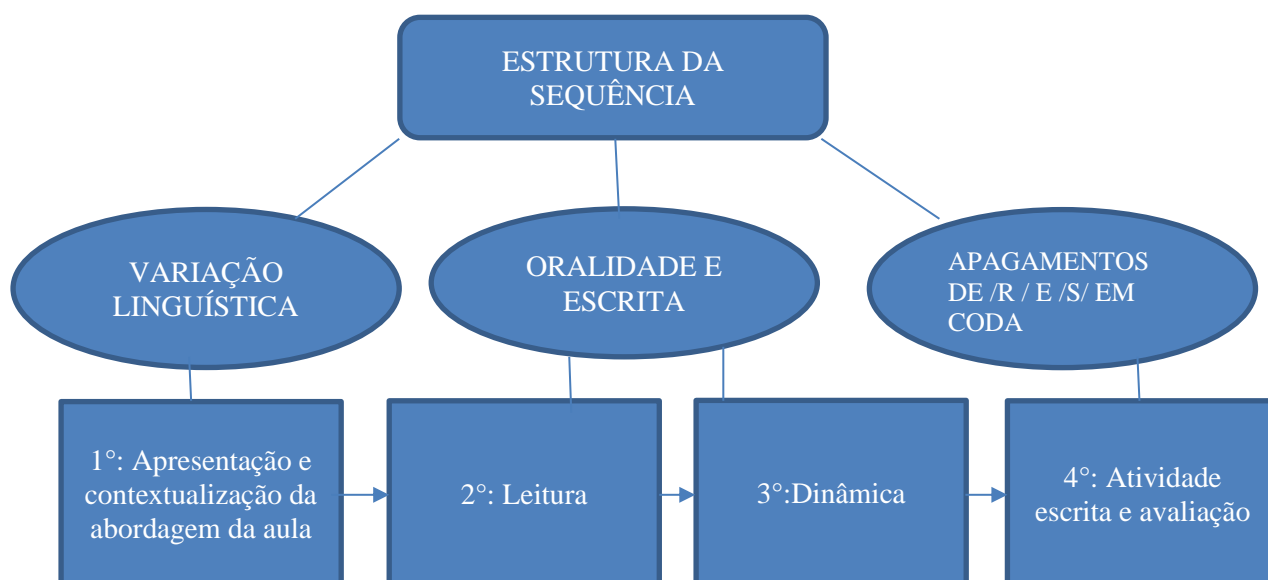
- Datashow;
- Cópias das músicas e atividades didáticas;
- Dado;
- Quadro;
- Pincel;
- Folhas em branco.

**Duração:**

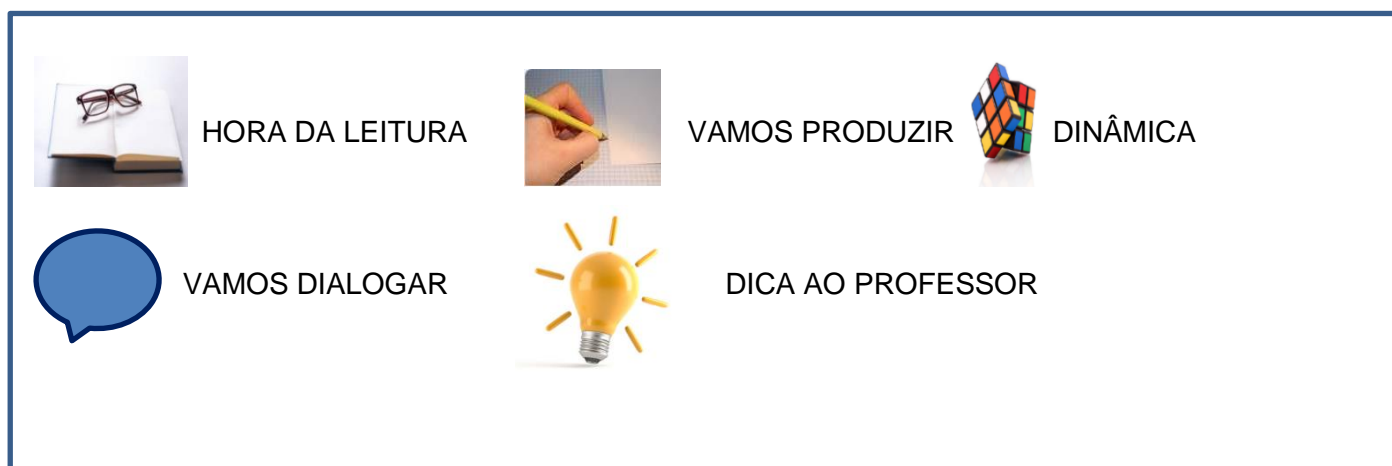
- 10h/aula

**Avaliação:**

- Contínua, diagnóstica e processual;



- ÍCONES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:



Fonte das imagens: <<https://unsplash.com/images>>

### 1º Momento:

Contextualizar acerca do conceito de variação linguística com base em Cristóforo Silva (2022); Mollica, Braga (2020), bem como Callou e Leite (2009), em que as autoras salientam acerca da diversidade linguística na sociedade, discutem que tais diversidades acontecem em todas as línguas naturalmente, uma vez que a língua é viva e está em constante mudança.



Nesta perspectiva, se faz necessário que o docente esclareça sobre os contextos de usos linguísticos aos alunos, levando-os a refletir sobre a diferença da oralidade e escrita, bem como da necessidade de compreender contextos de escrita



e contextos de fala, não deixando de lado o entendimento entre o que é linguagem padrão e coloquial. Tais ações apoiadas nos parâmetros curriculares para o ensino da EJA (2001) que ressaltam sobre a importância do professor instigar os alunos a compreenderem a relação fono-gráfica do sistema de escrita, uma vez que ele é alfabético e nem sempre estará relacionado com o som que é produzido ou escutado na fala, ou seja, a relação não é de um grafema para um fonema e sim de um fonema para vários grafemas. Isso quando precisamos explicar aos alunos que um mesmo fonema /S/ tem várias representações gráficas como as letras s, ss, sc, c ou ç e assim por diante.

## **2º Momento:**



Reproduzir a música “Vem morena” de Luiz Gonzaga que está disponível em: < <https://youtu.be/5xzWr1iYE2k>> e pedir aos alunos que fiquem atentos ao que escutam, pois posteriormente terá uma atividade relacionada.

A primeira atividade será relacionada ao apagamento de /R/ na posição de coda final das palavras, estas ocorreram de forma majoritária em contextos de verbos no infinitivo. Por esta razão se faz necessário que o docente explique aos alunos sobre esta classe de palavras de uma forma simples, que os façam compreender que representam ações. Assim, nesta oportunidade, o docente poderia também utilizar o dicionário para contextualizar exemplos de verbos nas conjugações 1ª, 2ª e 3ª.

Nesse contexto, é importante mencionar a afirmação de (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 93): “O hábito de consulta a dicionários e enciclopédias favorece a ampliação do vocabulário e o domínio da ortografia”. Assim, se o professor achar mais fácil, pode sugerir que a pesquisa seja feita através dos celulares dos alunos, pedindo que cada um leia uma palavra e seu significado para a classe.

## Atividade 01



01- Após ouvir a música “Vem morena” de Luiz Gonzaga, responda as questões:

- a) Sabendo que a presença da consoante /R/ em posição final de sílaba, acontece mais frequentemente nos verbos que estão no infinitivo, sendo eles de 1ª conjugação: ar, cantar, em 2ª conjugação: er, correr e 3ª conjugação: ir, como em partir. Complete as palavras com o infinitivo verbal corretamente.



### Vem Morena

Luiz Gonzaga

Vem, morena, pros meus braços  
 Vem, morena, vem danç\_\_\_  
 Quero v\_\_\_ tu requebrando  
 Quero v\_\_\_ tu requebr\_\_\_  
 Quero v\_\_\_ tu remexendo  
 Resfulego da sanfona  
 Inté que o Sol rai\_\_\_  
 Esse teu fungado quente  
 Bem no pé do meu pescoço  
 Arre pia o corpo da gente  
 Faz o véio ficar moço  
 E o coração de repente  
 Bota o sangue em arvorço  
 Vem, morena, pros meus braços  
 Vem, morena, vem danç\_\_\_  
 Quero v\_\_\_ tu requebrando  
 Quero v\_\_\_ tu requebr\_\_\_  
 Quero v\_\_\_ tu remexendo  
 Resfulego da sanfona  
 Inté que o Sol rai\_\_\_  
 Esse teu suor sargado  
 É gostoso e tem sabor  
 Pois o teu corpo suado  
 Com esse cheiro de fulô  
 Tem um gosto temperado  
 Dos tempero do amor  
 Vem, morena, pros meus braços

- b) Na letra da música, você pode observar que também havia a presença de /R/ em final de outras palavras que não representam ação, liste-as abaixo.
- c) Analise as palavras que você listou na questão anterior e reflita sobre a que classe gramatical elas pertencem, são nomes de coisas? A classe gramatical que representa os nomes dos seres, objetos, coisas em geral é chamada de substantivo.
- d) Agora que você recordou sobre a classe dos substantivos, liste a seguir nomes de pessoas, objetos, cidades ou sentimentos para que possamos trabalhar mais nossos conhecimentos sobre substantivos.
- e) Depois de falarmos sobre variação linguística, vamos discutir sobre a presença de algumas palavras que constam na música e que estão escritas com base na oralidade. Por que você acha que estas palavras estão escritas desta forma? Como elas poderiam estar representadas de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa?
- 02- Analise o caça-palavras abaixo e encontre alguns verbos que estão no infinitivo em sentido vertical e horizontal. Lembrado que o verbo pode ser entendido como a palavra que exprime ação, estado ou fenômenos ligados ao tempo. Depois que encontrá-los, leia-os em voz alta, compassadamente.


DANÇAR      VER      VOAR      FUGIR  
RIR            LER      CANTAR      ESCREVER



### 3º Momento:

Atividade lúdica, Jogo da Adedonha interativo: “pegue seu banquinho e saia de mansinho” que trabalha a consciência de classe de palavras: nomes e ações (substantivos e verbos);

Orientações para atividade:

O professor com o uso de um alfabeto móvel, sorteia uma letra que estará em jogo, depois elenca como tópico para que os alunos citem nomes de pessoas; depois nomes de animais, nomes de cidades com determinada letra inicial que foi sorteada; quando esgotar as opções, aquele aluno que não conseguiu falar “pega o seu banquinho e sai de mansinho” podendo participar da próxima etapa/rodada, que será com ações, ou seja, verbos; posteriormente poderá fazer com a classe de palavras adjetivos, depois que explicar à turma que os adjetivos são as características atribuídas aos substantivos.

Esta dinâmica fará os alunos perceberem a diferença de classes de palavras: verbo, substantivo e adjetivo.

#### **4º Momento:**



Após trabalharmos com a diferença das modalidades linguísticas: oralidade e escrita, também com a classe de palavras, torna-se mais fácil diferenciar a categoria nomes da categoria de verbos, bem como de adjetivos. No contexto de aquisição escrita é muito natural que o aluno possa realizar processos de apagamento de /R/ e /S/ em coda silábica, ou seja, no final da sílaba, principalmente quando nos reportamos ao apagamento da categoria morfológica de número, ou seja, singular e plural, como na sentença: “as asa”.

Para embasar nossos passos metodológicos iremos nos apoiar nos estudos de desenvolvimento da consciência morfológica em uma abordagem metalinguística desenvolvidos por Miranda (2019, p. 144) que segundo ela:

A consciência morfológica, uma das habilidades metalinguísticas, nada mais é do que a habilidade de refletir sobre as unidades morfológicas da palavra. Nota-se o papel fundamental dos morfemas para a compreensão do significado global das palavras através da decomposição de uma palavra em suas unidades mórficas, o que permite a percepção de que cada uma dessas unidades carrega um significado.

Para esta habilidade sugerimos então que as turmas em questão possam realizar a seguinte tarefa:



## Atividade 02: Consciência morfológica: Plural X Singular

01-Para refletirmos sobre nossa escrita iremos trabalhar com um texto de instruções, ou seja, o texto injuntivo, que se trata de um tipo textual que nos fornece instruções e passo-a-passo de como realizar determinada coisa, podendo ser um manual de instruções de como montar um móvel, um brinquedo ou mesmo uma receita. Assim, ele apresenta tanto os ingredientes, como também o modo de preparo. Pensando nisso nós iremos escrever um texto desta natureza. Peça ajuda ao professor e escreva uma receita de algo de sua escolha. Inicialmente lembre-se de colocar os ingredientes, suas respectivas quantidades e também como devemos proceder para realizar os passos de sua receita.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



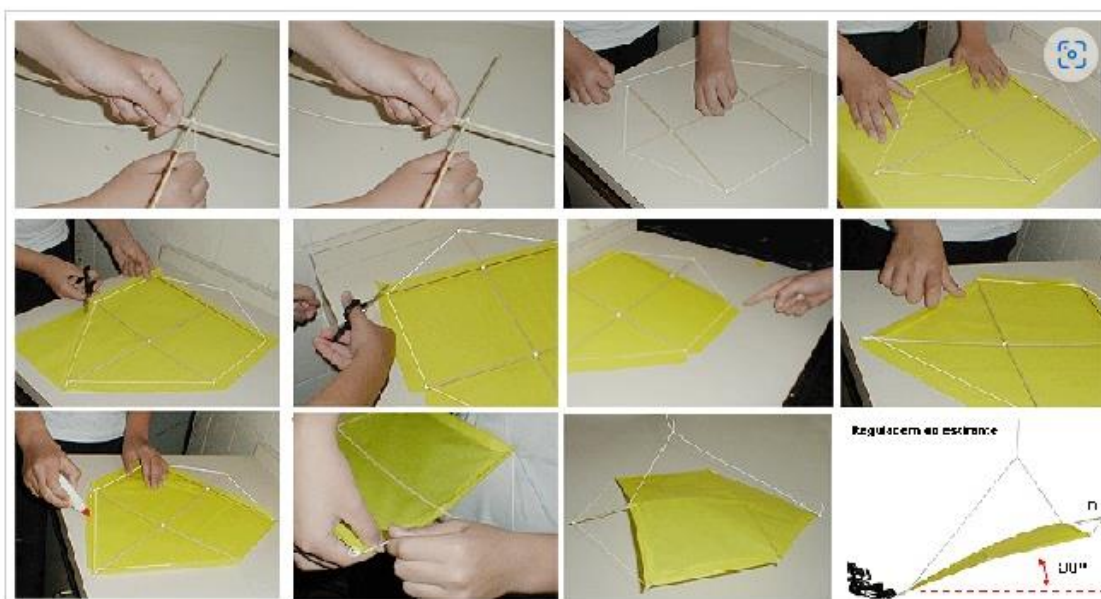
Professor, antes dos alunos iniciarem com esta atividade é interessante que você leia para eles um exemplo deste gênero. Portanto, abaixo trazemos um exemplo que também auxiliará a refletir sobre questões de número, pessoa, ações no processo de organização escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2008) o gênero injuntivo, representado pela receita culinária ou até mesmo a montagem de um brinquedo é melhor compreendido quando na sala de aula, o docente realiza uma demonstração que ilustre aos alunos.

### FAZENDO UMA PIPA

PARA CONFECCIONAR SUA PIPA, VOCÊ PRECISARÁ DE:

- Varetas de bambu ou vareta japonesa;
- Papel de seda de várias cores;
- Linha para pipa, de preferência nº 10;
- Cola;
- Tesoura;
- Fitas de plástico para rabiola.

COMO FAZER:



Fonte: <<https://www.artesanatoereciclagem.com.br/216-como-fazer-pipa.html>>

### MODO DE PREPARO:

Como as imagens estão representando, primeiro precisamos prender com um barbante as duas varetas em forma de um “X”, depois precisamos dar forma à pipa, deste modo você pode cobri-la com o papel de seda da cor de sua preferência, para isto utilize a cola.

Feito isto na ponta da sua pipa amarre o cordão que será necessário para puxá-la e na parte final você acrescenta a calda/rabiola de sua preferência, você pode enfeitá-la com pedaços de sacola, fitas coloridas, deixe sua imaginação fluir. Assim você terá sua pipa, mas lembre-se de brincar com ela apenas em local permitido, longe de circulação de trânsito, além disso, não utilize cerol para confecção. Divirta-se!

### 5º Momento: Consciência silábica



A sílaba segundo Bisol (2014) consiste em um ataque (A) uma rima (R), a rima que consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Assim, somente a categoria de núcleo deve sempre estar preenchida por uma vogal. A sílaba pode ser leve ou pesada, a formação da sílaba é que distinguirá se ela será leve ou pesada. Por exemplo, ela só será pesada se a rima for ramificada. Ex: CLI.MA (a sílaba CLI é leve, pois o ataque é ramificado, já na palavra COS.TA (a sílaba COS é pesada, pois a rima que é ramificada, isto é, é nela que a coda finaliza).

Esta compreensão é importante, pois muitas vezes o aluno prolonga a sílaba, na oralidade fazendo com que haja o apagamento também na modalidade escrita. Para trabalharmos a consciência silábica de peso com os alunos é importante trazermos exercícios de separação silábica, que os façam refletir “metalinguisticamente” acerca da constituição silábica. Como Abaurre (2013, p. 187) salienta sobre a relevância de se “investigar outros fatores tais como ritmo e velocidade da fala”.

#### Atividade 03: Separação silábica



01-A seguir é possível verificar várias figuras, coloque os respectivos nomes, depois separe as sílabas e por fim pinte o quadrado em que a sílaba for mais forte, ou seja, a sílaba tônica da palavra.






---

--	--	--




---

--	--




---

--	--	--




---

--	--	--

Fonte das imagens: <<https://unsplash.com/images>>

### 6º Momento:

Após trabalharmos a habilidade de consciência morfológica, iremos utilizar o trabalho com três processos que o aluno na fase de consciência fonêmica deverá passar. Conforme Miranda (2019), estas habilidades de reconhecimento, reposicionamento de fonemas e compreensão de valor sonoro ocupam o nível mais elevado de consciência fonêmica. Quando o aprendiz reflete sobre o fonema, mais rápido ele poderá ler e também escrever.

Nesta atividade iremos trabalhar com três habilidades: síntese, segmentação e contagem. Na primeira, o aluno poderá reconhecer os sons que a palavra constitui ouvindo ela, já a segunda ele será capaz de dizer os sons que formam a palavra e a de contagem, ele quantifica os sons que a palavra têm. Nesta tarefa iremos trabalhar com o “bingo do numeral” atividade adaptada de Mota (2020) que traz o nome “Bingo ortográfico”, no qual a autora trabalha com cartelas de palavras que contém



apagamento de /R/ em coda silábica. Porém, em nossa sugestão adaptamos para um bingo que irá auxiliar os alunos a compreenderem a distinção entre plural e singular das palavras, focalizando as três habilidades que discutimos. Para trabalhar com essas habilidades sugerimos a seguinte atividade:



#### **Atividade 04: Síntese, segmentação e contagem silábica: Bingo do numeral**



Professor, você deve providenciar figuras e colá-las em um local visível, podendo ser na lousa. Os alunos irão dizer o que estão vendo, depois você mostrará para eles como se faz para contar os sons das palavras. Por exemplo: Em uma figura que tenha uma porta, o professor pode dizer que esta palavra é formada pelos sons: /'pɔR.tə/, compassadamente, e finalizar dizendo que tem 5 sons. Assim, os alunos farão com todas as figuras apresentadas oralmente. Feito isto, providencie cartelas de bingo que tenham pelo menos 8 divisões, como uma tabela e distribua uma para cada aluno, semelhantes a esta:




Posteriormente, diga para os alunos escolherem 8 figuras aleatórias que mais lhe chamaram atenção e listar os nomes, um nome para cada espaço em sua cartela. Depois, o professor irá sortear a quantidade de sons, por exemplo: você escreveu uma palavra com 6 sons? Marque um X onde ela está escrita. Ganha o prêmio, aquele que preencher sua cartela do bingo mais rápido. A seguir podemos verificar sugestões de imagens para esta tarefa, com base no processo de apagamento de /R/ e /S/ em coda silábica (Traga pelo menos mais que 10 imagens, com o tamanho amplificado).

Fonte das imagens: <<https://unsplash.com/images>>



### Atividade 05: Roleta da sílaba tônica na Wordwall

Este jogo foi criado em uma plataforma chamada Wordwall, em que o acesso é gratuito para criação de jogos de várias abordagens. Neste caso, utilizamos a roleta e selecionamos 10 palavras do *corpus*, as quais tinham apagamento de /S/ em coda medial e coda final da palavra.

Identificamos que o contexto do fenômeno de apagamento em coda medial se

dá sempre diante do segmento /t/ e também sua maior ocorrência se deu nas sílabas tônicas, ou seja, na sílaba mais proeminente da palavra. Postulamos que isso se dá em razão da duração que o segmento têm na prolação, por isso na escrita, a coda final acaba sendo apagada, sem que o traço seja perdido na fala, este fenômeno acaba sendo transposto para escrita. Acreditamos que ao discutirmos sobre os sons, fonemas, grafemas e sobre a sílaba tônica, a compreensão fonológica e morfológica na escrita se efetivará.

**Para isso iremos abrir a plataforma no link <SÍLABA TÔNICA - Roda aleatória (wordwall.net)>**

Ao abrir o link, aparecerá a imagem a seguir:



Neste momento, é interessante que o professor partilhe o jogo no Datashow, para que os alunos possam acompanhar ao mesmo tempo. Neste caso em específico podemos dividir a turma em grupos para que os alunos façam uma competição. Para trabalhar com a consciência fonológica, nesta mesma tarefa o professor poderá pedir que os alunos ao identificar a sílaba tônica falem ou escrevam uma palavra no quadro que rime com a palavra que saiu sorteada na roleta.

Interessante mencionar, que estas palavras da roleta foram escolhidas com base nas inadequações já verificadas nos textos da coleta diagnóstica. Portanto,

aconselhamos ao professor escolher justamente intencionalmente, fazendo com que os alunos realizem a prática de refacção dos textos, para que possam refletir sobre sua própria escrita. Estas ideias vêm ao encontro do posicionamento de Marcuschi (2008, p. 81) quando afirma que “todos temos uma competência textual-discursiva relativamente bem desenvolvida e não há o que ensinar propriamente. Nosso papel neste momento é compreender como isto funciona e como podemos fazer com que funcione ainda melhor”. Isto esclarece que enquanto docentes precisamos guiar nossos alunos por diversos caminhos, em busca do aprendizado, mas que nosso papel é auxiliá-los na escolha do caminho mais fácil e objetivo.

## REFERÊNCIAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ABAURRE, Maria Bernadete M. **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização do 5º ano**. São Paulo: Parábola, 2008.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. ver. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. SP: Contexto, 2020.

MOLINA, Mallany Camargo. **Linguagem Científica na EJA: uma proposta de sequência didática no ensino fundamental – anos finais**. Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guiade exercícios**. São Paulo: Contexto, 2010.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2021.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre; DONICHT, Gabriele. **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Ed. UFPel, 2017.

**APÊNDICE J**  
**AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Nome:** \_\_\_\_\_

- Considerando as atividades, textos, dinâmicas e instruções elencadas no caderno de Sequência didática da EJA Etapa I “A” e Etapa I “B” responda:

01-Quais os pontos positivos que você destaca na apresentação do conteúdo através das atividades abordadas?

---

---

---

02-A referida proposta é relevante para o aprendizado de língua escrita na modalidade EJA, levando em conta o contexto em que sua turma está inserida? Justifique.

---

---

---

03-Quais os pontos você considera negativos em relação as atividades propostas pelo pesquisador?

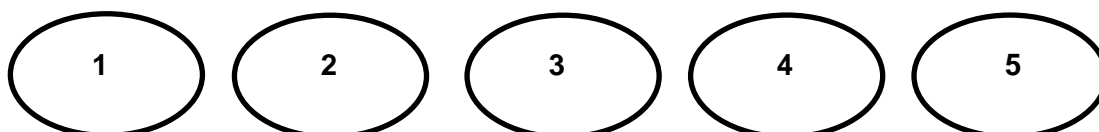
---

---

04-A proposta apresentada facilita seu aprendizado de escrita formal? Explique.

---

05-Em uma escala de 0 a 5, avalie nossa sequência didática e a aplicação em sua turma.

 1      2      3      4      5

06- Comente/Acrescente algo que julgar necessário.

---

---

---

**ANEXO**  
**AVALIAÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

- Considerando as atividades, textos, dinâmicas e instruções elencadas no caderno de Sequência didática da EJA Etapa I "A" e Etapa I "B" responda:

01-Quais os pontos positivos que você destaca na apresentação do conteúdo através das atividades abordadas?

\_\_\_\_\_ a professora sempre faz  
\_\_\_\_\_

02-A referida proposta é relevante para o aprendizado de língua escrita na modalidade EJA, levando em conta o contexto em que sua turma está inserida? Justifique.

✓ sim  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

03-Quais os pontos você considera negativos em relação as atividades propostas pelo pesquisador?

nenhum  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

04-A proposta apresentada facilita seu aprendizado de escrita formal? Explique.

gosta  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

05-Em uma escala de 0 a 5, avalie nossa sequência didática e a aplicação em sua turma.

1     2     3     4     5

06- Comente/Acrescente algo que julgar necessário.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Considerando as atividades, textos, dinâmicas e instruções elencadas no caderno de Sequência didática da EJA Etapa I "A" e Etapa I "B" responda:

01-Quais os pontos positivos que você destaca na apresentação do conteúdo através das atividades abordadas?

As ilustrações que ajudam muito na compreensão das atividades, bem como as atividades que o professor transmite ao aluno.

02-A referida proposta é relevante para o aprendizado de língua escrita na modalidade EJA, levando em conta o contexto em que sua turma está inserida? Justifique.

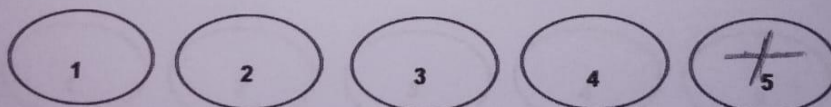
Sim. Pois facilita os processos de alfabetização.

03-Quais os pontos você considera negativos em relação as atividades propostas pelo pesquisador?

A falta de diferenciação na aplicação das atividades no que se refere ao grau de dificuldade das atividades.

04-A proposta apresentada facilita seu aprendizado de escrita formal? Explique.

05-Em uma escala de 0 a 5, avalie nossa sequência didática e a aplicação em sua turma.



06-Comente/Acréscete algo que julgar necessário.

Adicionar as atividades aplicadas com o grau de aprendizado do aluno.



- Considerando as atividades, textos, dinâmicas e instruções elencadas no caderno de Sequência didática da EJA Etapa I "A" e Etapa I "B" responda:

01-Quais os pontos positivos que você destaca na apresentação do conteúdo através das atividades abordadas?

*Explicar como o aluno aprende*

02-A referida proposta é relevante para o aprendizado de língua escrita na modalidade EJA, levando em conta o contexto em que sua turma está inserida? Justifique.

*Sim. Amadora consegue fazer.*

03-Quais os pontos você considera negativos em relação as atividades propostas pelo pesquisador?

*Dificuldade na atividade diagnóstica, muito avançada.*

04-A proposta apresentada facilita seu aprendizado de escrita formal? Explique.

*Sim.*

05-Em uma escala de 0 a 5, avalie nossa sequência didática e a aplicação em sua turma.

1      2      3      4      5

06- Comente/Acrescente algo que julgar necessário.

*Parabéns*

- Considerando as atividades, textos, dinâmicas e instruções elencadas no caderno de Sequência didática da EJA Etapa I "A" e Etapa I "B" responda:

01-Quais os pontos positivos que você destaca na apresentação do conteúdo através das atividades abordadas?

Explicação clara do conteúdo

02-A referida proposta é relevante para o aprendizado de língua escrita na modalidade EJA, levando em conta o contexto em que sua turma está inserida? Justifique.

Sim. Amadora consegue fazer.

03-Quais os pontos você considera negativos em relação as atividades propostas pelo pesquisador?

Dificuldade na atividade diagnóstica, muito avançada.

04-A proposta apresentada facilita seu aprendizado de escrita formal? Explique.

Sim.

05-Em uma escala de 0 a 5, avalie nossa sequência didática e a aplicação em sua turma.

1      2      3      4      5

06-Comente/Acréscete algo que julgar necessário.

Parabéns