

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

**JOANA D'ARC CAMILLO CORRÊA**

**OS APAGAMENTOS DO /S/ E DO /R/ NA ESCRITA DE ALUNOS DE  
ENSINO BÁSICO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DE PORTO VELHO (RO)**

**PORTO VELHO-RO**

**2022**

JOANA D'ARC CAMILLO CORRÊA

**OS APAGAMENTOS DO /S/ E DO /R/ NA ESCRITA DE ALUNOS DE ENSINO  
BÁSICO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DE PORTO VELHO (RO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Letras (PPGL), como exigência parcial para a qualificação e obtenção do título de Mestre em Letras pelo Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia (NCH/UNIR).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Natália Cristine Prado.

PORTO VELHO–RO

2022

Catálogo da Publicação na Fonte  
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

---

- C824a Correa, Joana D'arc de Camillo.  
Os apagamentos do /S/ e do /R/ na escrita de alunos de ensino básico na perspectiva de professores de língua portuguesa de Porto Velho (RO) / Joana D'arc de Camillo Correa. - Porto Velho, 2022.
- 93 f.: il.
- Orientadora: Pro<sup>fa</sup> Dra. Natalia Cristine Prado.
- Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras, Fundação Universidade Federal de Rondônia.
1. Fenômenos fonológicos. 2. Apagamentos de consoantes na escrita. 3. Formação docente. I. Prado, Natalia Cristine. II. Título.
- Biblioteca Central CDU 81'26(043)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
MESTRADO EM LETRAS

LISTA DE VERIFICAÇÃO

JOANA D'ARC DE CAMILLO CORREA

OS APAGAMENTOS DO /S/ E DO /R/ NA ESCRITA DE ALUNOS DE ENSINO BÁSICO NA  
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE PORTO VELHO (RO)

Dissertação apresentada em 20 de dezembro de 2022 ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras (PPGML) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como um dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela banca examinadora constituída pelos docentes:

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dra. Natália Cristine Prado, Presidente da Banca e Orientadora (UNIR);

Professor Dr. Fábio Pereira Couto, Membro Interno ao Programa (UNIR);

Professora Dra. Maira Sueco Maegava Córdula, Membro Externa (UFU)



Documento assinado eletronicamente por NATALIA CRISTINE PRADO, Docente, em 24/01/2023, às 19:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por FABIO PEREIRA COUTO, Docente, em 25/01/2023, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Maira Sueco Maegava Córdula, Usuário Externo, em 26/01/2023, às 13:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unir.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 1229163 e o código CRC CABA7CAD.

CORREA, Joana Darc Camilo. **Os apagamentos do /S/ e do /R/ na escrita de alunos de ensino básico na perspectiva de professores de Língua Portuguesa de Porto Velho (RO)**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2022.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar, a partir do olhar de docentes que atuam no ensino fundamental I e II, em escolas da rede básica de Porto Velho (RO), os fenômenos de apagamento do /S/ e do /R/ em coda silábica, encontrados em textos escritos por estudantes. Esta investigação busca também identificar e compreender o conhecimento ou o (não) conhecimento que esses profissionais possuem sobre os fenômenos linguísticos citados. Para tanto, foram realizadas leituras teóricas para um aprofundamento sobre questões conceituais de fonética e fonologia, nos aspectos voltados aos fenômenos de apagamento do /S/ e do /R/. Em seguida, verificou-se como se dá o conhecimento a respeito dessas ocorrências no processo de formação docente, afinal, seria esse conhecimento que possibilitaria aos profissionais utilizar estratégias para trabalhar os desvios ortográficos que se apresentam nos textos dos alunos e nas marcas da oralidade presentes na escrita. Ademais, buscou-se ainda verificar quanto à existência de estratégias práticas em sala de aula, investigando como esses fenômenos linguísticos ocorrem e estão classificados na estrutura e no contexto social da língua portuguesa. Como aporte, foram escolhidos teóricos como Bagno (1999, 2003), Cagliari (1993, 2009), Callou e Leite (2001), Cristófar-Silva (2011), Marchuschi (2007, 2010), Saviani (2003), dentre outros. Para este estudo, metodologicamente, adotou-se, em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica, a partir da leitura e análise de obras dos estudiosos supracitados, na tentativa de compreender os fenômenos investigados e de estabelecer conexões com as situações investigadas. Com relação à coleta de dados, foram utilizados os resultados obtidos por meio da aplicação de um questionário semiestruturado com os docentes que atuam com a disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental I e II de escolas da rede básica de Porto Velho (RO). A partir de tais resultados, concluiu-se que existe uma lacuna no processo de formação docente, especialmente no que se refere às abordagens que levam o professor a reconhecer os fenômenos linguísticos evidenciados nas produções de seus alunos e, por conseguinte, a como proceder diante de tais situações em sala de aula.

**Palavras-chave:** fenômenos fonológicos; apagamento de consoantes na escrita; formação docente.

CORREA, Joana Darc Camilo. **The deletions of /S/ and /R/ in the writing of elementary school students from the perspective of Portuguese Language teachers in Porto Velho (RO)**. Thesis (Master's in Letters). Graduate Program in Languages. Federal University of Rondônia. Porto Velho, RO, 2022.

### **ABSTRACT**

The objective of this research is to analyze, from the point of view of teachers who work in elementary education I and II, in basic schools in Porto Velho (RO), the phenomenon of deletion of the /S/ and /R/, in syllabic coda, found in texts written by students. This research seeks to identify and understand the knowledge or (non)knowledge that these professionals have about the linguistic phenomenon mentioned above. To this end, we carried out theoretical readings to deepen our understanding of phonetic and phonological concepts regarding the deletion of /S/ and /R/. This knowledge would enable professionals to use strategies to work with the spelling deviations that appear in students' texts and in the oral marks present in their writing. In addition, we sought to verify the existence of practical strategies in the classroom, checking how these linguistic phenomenon occur and are classified in the structure and social context of the Portuguese language. As a support, we chose theorists such as Bagno (1999, 2003), Cagliari (1993, 2009), Callou and Leite (2001), Cristófar-Silva (2011), Marchuschi (2007, 2010), Saviani (2003), among others. For this study, methodologically, it was adopted, in a first moment, the bibliographic research, from reading and analyzing the works of the scholars, to understand the investigated phenomenon and establish connections with the investigated situations. Regarding data collection, we used the results obtained through the application of a semi-structured questionnaire with the teachers who collaborate with the subject of Portuguese language in elementary education I and II of basic schools in Porto Velho (RO). From these results, it was concluded that there is a gap in the teacher training process, especially regarding the approaches that lead the teacher to recognize the linguistic phenomenon evidenced in the productions of their students and, consequently, how to proceed in face of such situations in the classroom.

**Keywords:** phonological phenomenon; consonant deletion in writing; teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da estrutura da sílaba segundo as diretrizes da fonologia não linear.....	35
Figura 2 – Tabela sobre ocorrência de apagamento do /S/ por classe de palavras..	39
Figura 3 – Tabela sobre ocorrência de apagamento do /S/ por número de sílabas da palavra .....	40

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Texto utilizado para as questões de 8 a 10 .....	54
Imagem 2 – Texto utilizado para as questões 11 a 13 .....	59
Imagem 3 – Questões 12 e 13 .....	60
Imagem 4 – Questões 14 a 16 .....	65
Imagem 5 – Questões 17 e 18 .....	70



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil de formação.....	47
Gráfico 2 – Tempo de atuação como docente.....	48
Gráfico 3 – Segmentos educacionais de atuação dos entrevistados .....	49
Gráfico 4 – Redes de ensino de atuação dos participantes da pesquisa .....	49
Gráfico 5 – Grade curricular e as disciplinas de fonética e fonologia .....	50
Gráfico 6 – Síntese sobre o reconhecimento de conteúdo pelos participantes .....	51
Gráfico 7 – Participação em cursos fora do contexto da graduação com conteúdo voltado para fonética e fonologia.....	52
Gráfico 8 – Identificação de desvios percebidos pelos professores participantes.....	54
Gráfico 9 – Desvios detectados por segmentos de ensino .....	55
Gráfico 10 – Conhecimento formal sobre os desvios da língua .....	57
Gráfico 11 – Reconhecimento quanto ao desvio apresentado na questão 11 .....	59
Gráfico 12 – Desvio (apagamento do /S/) detectado por segmento de ensino .....	62
Gráfico 13 – Sobre os conhecimentos específicos no curso de formação – apagamento do /S/ .....	63
Gráfico 14 – Reconhecimento quanto ao desvio apresentado na questão 14 .....	68
Gráfico 15 – Desvio (apagamento do /R/) detectado por segmento de ensino .....	68
Gráfico 16 – Sobre os conhecimentos específicos no curso de formação – apagamento do /R/.....	73

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Consoantes em posição de coda no PB.....	36
Quadro 2 – Dados gerais do perfil dos participantes da pesquisa .....	46
Quadro 3 – (Re)Conhecimento quanto aos tipos de variações linguísticas (Questão 10) .....	56
Quadro 4 – (Re)Conhecimento quanto aos tipos de variações linguísticas (Questão 13) .....	60
Quadro 5 – Respostas das Questões 14 a 16.....	65
Quadro 6 – Respostas das Questões 17 e 18.....	70
Quadro 7 – Respostas das Questões 21a e 21b.....	74

## LISTA DE SIGLAS

<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGL</b>	Programa de Pós-Graduação em Letras
<b>RO</b>	Rondônia
<b>UNIR</b>	Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A FORMAÇÃO DOCENTE E O LETRAMENTO	16
1.1 O ensino de língua portuguesa e a formação docente	16
1.2 O letramento	23
2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM RELAÇÃO COM A FONÉTICA E A FONOLOGIA	27
2.1 Fonética e fonologia	28
2.2 A sílaba no português brasileiro	33
2.3 O apagamento do /S/	36
2.4 O apagamento do /R/	41
3 METODOLOGIA	43
3.1 Metodologia	43
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	45
4.1 Dados gerais	45
4.2 Sobre o apagamento do /S/	53
4.3 Sobre o apagamento do /R/	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	86
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – DOCENTES	86
ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	86

## INTRODUÇÃO

A fonética e a fonologia são disciplinas da linguística muito importantes no processo formativo do docente de língua portuguesa, que possibilitam agregar e consolidar os saberes sobre a aquisição de língua escrita, pois são pautadas em descrições físicas, fisiológicas e psicocognitivas dos sons da língua, as quais são produzidas ou se relacionam com essas subáreas (CRISTÓFARO-SILVA, 2011).

Na contemporaneidade, muito se tem discutido sobre a importância e o papel do docente, principalmente quanto à necessidade de deter conhecimentos diversificados, que se mostram essenciais para garantir uma formação ao professor de língua portuguesa. Diante disso, é necessário conhecer a língua portuguesa com profundidade para atuar no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que se refere aos conhecimentos linguísticos relativos à produção textual dos alunos.

Assim, quando se trata do papel do docente, voltado a atuar no processo de construção dos saberes de seus alunos, o ideal é que uma sólida formação subsidie sua prática de sala de aula, especialmente em relação aos conhecimentos linguísticos relativos à escrita e à oralidade.

Nesse sentido, quando o docente conta com um repertório adequado de tais conhecimentos em sua formação, ele passa não só a compreender as diferenças que existem entre uma disciplina e outra (fonética e fonologia) mas também se torna possível refletir acerca da importância desses conceitos para a sua atuação, que irão reverberar, por conseguinte, na mobilização desses conteúdos em sala de aula (CAGLIARI, 2009).

Diante dessas considerações, a pesquisa partiu da seguinte questão-problema: como se apresentam os conhecimentos linguísticos – relacionados aos aspectos sonoros da língua que se manifestam na escrita dos alunos - dos docentes de língua portuguesa de ensino fundamental I e II da rede básica de educação de Porto Velho (RO)?

No intento de responder a esse questionamento, para além da base conceitual buscada nos constructos teóricos de autores como Bagno (1999, 2003), Cagliari (1993, 2009), Callou e Leite (2001), Cristófar-Silva (2011), Marchuschi (2007, 2010), Saviani (2003), dentre outros, utilizaram-se dados obtidos por meio da aplicação de questionário junto aos docentes.

A referida aplicação buscou, em especial, verificar se esses profissionais, doravante sujeitos da pesquisa, possuem conhecimentos a respeito de fenômenos variáveis, mais especificamente, para fins desta pesquisa, quanto aos do apagamento do /S/ e do /R/. Perguntamos ainda quais são as estratégias utilizadas em sala de aula voltadas a trabalhar os desvios que se apresentam nos textos e nas marcas da oralidade presentes na escrita dos alunos. Assim, tem-se, como objetivo geral da pesquisa, investigar o conhecimento que os professores possuem sobre os fenômenos linguísticos transportados aos textos dos alunos.

Justifica-se a relevância deste estudo, uma vez que observar as relações que se estabelecem entre fonética, fonologia e variação linguística é essencial para compreender como os professores têm sido preparados ao longo de sua formação e, para além disso, como isso reflete em suas performances em sala e no processo de construção do conhecimento linguístico dos seus alunos.

Nesse sentido, coaduna-se com o trabalho de Rodrigues e Nascimento (2016), no sentido de que a motivação da pesquisa possui respaldo na dificuldade de produzir textos que se observa em alunos de ensino fundamental e médio. Diante disso, a escolha dos sujeitos de pesquisa, que atuam no ensino fundamental I e II, se deu mediante o entendimento de que se trata da formação basilar dos saberes dos alunos no que se refere ao aporte sobre os estudos de aspectos linguísticos e a necessidade de compreensão dos discentes quanto aos fenômenos da língua falada e escrita em suas mais variadas formas.

Essa compreensão permite ao docente uma atuação mais significativa com o seu alunado, conforme sinalizado por Santos, Tavares e Prado (2021, p. 12), ao discorrerem sobre o processo de aprendizagem da escrita, destacando que, dentre os objetivos inerentes à escolarização dos indivíduos, entender a formação e os fenômenos linguísticos permite ao estudante ampliar seus conhecimentos.

Com isso, observam-se as relações que se estabelecem entre fonética, fonologia e variação linguística na formação docente e, por conseguinte, nas atuações desses profissionais em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento linguístico dos seus alunos.

A análise dos dados advindos do questionário aplicado mostrou-se essencial, pois permitiu conhecer mais a fundo sobre o perfil docente, com destaque para as suas características e especificidades, especialmente no que se refere ao saber

desses docentes sobre os fenômenos linguísticos e suas inferências na prática docente.

Visando melhor organizar a temática a ser debatida, quanto à apresentação, esta dissertação foi dividida em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresentam-se as principais concepções sobre o ensino de língua portuguesa, o letramento e a formação docente.

Já a segunda seção foi destinada a discorrer sobre as conceituações e os debates teórico-metodológicos sobre fonética, fonologia, variações e fenômenos linguísticos, refletindo a relação estabelecida entre essas áreas, inerente ao processo de formação docente e, em consequência, à construção do ensino e da aprendizagem dos educandos no que se refere ao fenômeno estudado.

Na terceira seção, são apresentados os métodos utilizados para o levantamento das informações, as questões aplicadas, as respectivas respostas obtidas e a abordagem para a análise dos dados, para que se tornasse possível, na seção 4, apresentar os resultados obtidos quanto à análise dos fenômenos escolhidos e realizar as discussões pertinentes, abarcando, como principal fator, o linguístico.

Nas conclusões, são evidenciadas a importância da reflexão proposta e realizada sobre os processos perpassados pelos fenômenos linguísticos de apagamento do /S/ e do /R/ e a compreensão alcançada quanto à relação entre o modo como se dá o ensino de fenômenos linguísticos na formação docente e a atuação desses profissionais em sala de aula.

## **1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A FORMAÇÃO DOCENTE E O LETRAMENTO**

Em que pese a educação brasileira ter alcançado um avanço nas suas práticas teórico-metodológicas na contemporaneidade, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita ainda se mostra uma problemática a ser solucionada para se garantir uma efetiva inserção social dentro do contexto daqueles que concluem seus ciclos de estudo (INEP, 2020).

Uma das formas de se compreender o que leva a essa situação é buscar refletir sobre o ensino de língua portuguesa e o processo de letramento bem como identificar, no processo formativo dos docentes, o que tem sido feito (ou deixado de fazer), pois, conforme ensina Tardif (2002, p. 19), “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.”

Assim, para uma melhor compreensão sobre a temática, esta seção apresenta-se dividida em duas etapas, sendo a primeira destinada à verificação e à compreensão de como se encontra o processo de ensino de língua portuguesa e a formação dos profissionais dessa disciplina e a segunda voltada ao debate sobre as concepções e os aspectos que diferenciam o letramento do processo de alfabetização, destacando a importância desses conhecimentos para a atuação docente.

### **1.1 O ensino de língua portuguesa e a formação docente**

O ensino de língua portuguesa, ainda na contemporaneidade, é visto como um mero sistema de normas, um conjunto de regras gramaticais que se prendem ao binômio certo e errado. Nesse sentido, Bechara (2009, p. 30–31) sinaliza quanto à importância de se compreender que: "Os atos linguísticos não se realizam idênticos de falante para falante de uma mesma comunidade linguística, e até num só falante, em circunstâncias diferentes."

A partir dessa diferença, que se explica mediante o contexto social, histórico, cultural e geográfico dos indivíduos, é preciso ampliar o entendimento sobre o que e



como ensinar a língua portuguesa, seja nos cursos de graduação, seja nas salas de aula da educação básica.

Ademais, de acordo com Abaurre e Pontara (2006, p. 9), "[...] nenhuma variedade linguística sobreviveria se não fosse adequada a um determinado contexto e a uma determinada cultura", entendimento que corrobora a proposta que se busca desenvolver nesta pesquisa de que o ensino deve ser sempre voltado para o conhecimento das variações linguísticas, priorizando o ensino dos principais fenômenos que se apresentam.

Não se trata de querer excluir a norma padrão, até porque, conforme destacado por Abaurre e Pontara (2006, p. 8), a norma culta "[...] é a denominação dada à variedade linguística dos membros da classe social de maior prestígio dentro de uma comunidade", de forma que, ao não aparecer em determinado ambiente (escola, universidade), isso não decorre de critérios linguísticos, mas, sim, sociais.

Essa premissa é reafirmada por Bortoni-Ricardo e Sousa (2014, p. 12) ao sinalizarem que a escolha de uma "variedade linguística como a mais correta o prestígio dos usuários de cada variedade".

Com isso, quando se fala de ensino da língua portuguesa, é essencial (re)pensar a valoração dada e, conseqüentemente, (re)dimensionar a importância dos aspectos formativos dos profissionais docentes, pois, a partir do modo como se dá a sua preparação na graduação, a sua atuação poderá refletir nos aspectos mais relevantes do processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos (CARDOSO; COBUCCI, 2014).

Dessa maneira, é imperioso que se compreenda, a partir do ensino de língua na graduação do docente, que a linguagem percorre diferentes registros, a depender das situações concretas de uso de seus falantes e ouvintes, atentando para o fato de que "Não se trata de aceitar ou não a variação. Ela existe em todas as línguas." (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 91). De acordo com Costa Val (2009 p. 137):

Não é possível nem necessário que o aprendiz tenha domínio de todos os gêneros textuais que circulam na sociedade. Ele precisará é de ter conhecimento de estratégias de leitura e de recursos de escrita que possa utilizar, caso venha a se defrontar com um gênero desconhecido.

É preciso, portanto, que, por meio de uma formação docente alicerçada no pressuposto da variação linguística, ela cumpra o seu papel para a construção do

conhecimento, uma vez que “Privar, portanto, as pessoas de um amplo e consistente conhecimento dessa linguagem é privá-las de chegar a uma porta que abre para inúmeros atalhos e de onde se pode enxergar um horizonte vastíssimo.” (ANTUNES, 2007, p. 123).

Isso implica afirmar que os saberes docentes se constituem em resposta às reflexões sobre a atuação do professor, sendo essencial, portanto, tratar de questões dos conhecimentos a que o docente tem acesso no decorrer da sua formação e profissionalização.

Para Tardif (2002), necessário se faz que a formação desses profissionais busque construir um repertório de saberes, que, aliados a competências bem definidas, irão contribuir para uma prática educacional de maior qualidade e eficácia.

Assim, segundo Tardif (2002, p. 39), o professor “[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Isso porque “[...] o saber dos professores é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (MAIA, 2011, p. 833).

No entanto, o que se tem vivenciado é que:

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pelo Estado e pela universidade (TARDIF, 2002, p. 41).

Essa prática faz com que os conhecimentos pedagógicos não sejam controlados pelos docentes, ficando, como reflexo, prejudicada devido ao desencontro entre esses profissionais e os saberes a serem aplicados em sala de aula. Nesse sentido, coaduna-se com Nóvoa, quando este afirma que:

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade (NÓVOA, 1995, p. 29).

Para o autor, os saberes docentes surgem como marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias e histórias de vida (NÓVOA, 1995), de forma que essa abordagem proposta por ele veio em oposição aos estudos anteriores, que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Assim, a formação e a atuação docente devem considerar os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, social, cultural etc., fazendo com que os saberes construídos pelos professores não só valorizem esses profissionais como permitam identificar quais os efetivos e diferentes saberes implícitos na prática docente (NÓVOA). Mediante uma análise sobre os saberes docentes, mostra-se possível (re)pensar a formação e a atuação de professores (PIMENTA, 1999), de forma que os saberes vão se constituindo a partir de reflexões na e sobre a prática (TARDIF, 2002).

Tardif (2002, p. 39) destaca ainda que o docente é “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Pimenta (1999), buscando refletir sobre a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, desenvolveu uma investigação pautada na sua prática com alunos de licenciatura. Ele destacou a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor, fazendo com que o entendimento de Nóvoa (1995, p. 27) sobre o processo de formação docente de que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador”, visando refletir, a partir do olhar do professor sobre a sua formação, e estimular reflexões dentro de um processo de autoformação contínua e vivenciada.

No entanto, é importante destacar que o cenário atual da formação contínua tem evidenciado que as práticas não têm contribuído efetivamente para a transformação das aulas e para o desenvolvimento profissional dos professores (TARDIF, 2014). Isso porque, do mesmo modo que apontado no final da década de

1990 por Candau (1997) e Nóvoa (1999), as ações vêm sendo implementadas de formas variadas e não apresentam resultados efetivos para a prática pedagógica.

Entretanto, no Brasil, conforme destacado por Clare (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir do final da década de 1990, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na atualidade (décadas de 2010 e 2020), buscaram modificar esse cenário e passaram a apresentar uma concepção de língua como possuidora de inúmeros usos e como ferramenta de enunciação, discurso e intercomunicação.

Ainda que não seja o objetivo desta pesquisa discutir sobre as potencialidades e problemas relativos ao caráter essencialmente discursivo das diferentes edições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fica subjacente ao cenário sucintamente apresentado, a pergunta acerca do que deve ser o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas. Para corroborar essa ideia

Não resta dúvida de que o foco majoritariamente dado, nas escolas, ao trabalho com os gêneros textuais, verificado especialmente nos anos que sucederam a publicação da primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, não resolveu o problema do mau desempenho em leitura e escrita dos nossos alunos. (Rodrigues e Sá, 2018, p. 587)

As autoras, ao abordarem sobre a BNCC, sinalizam também que, mesmo a fonética e a fonologia sendo representadas no documento da Base, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, esses se encontram dissociados da concepção sobre variação linguística, “aspecto que, sendo constitutivo das línguas, precisa transversalizar todos os níveis de análise linguística” (RODRIGUES; SÁ, 2018, p. 602). Elas ainda apontam que esses conteúdos — fonética e fonologia — não estão previstos na BNCC para nenhum dos anos finais do ensino fundamental.

Assim, é preciso alterar a forma como professor e aluno interagem na construção de novos saberes, devendo ser considerado, para tanto, o contexto em que esses sujeitos estão inseridos, tendo muito ainda a ser feito. Buscando atender a essas premissas, apontado por Brito (2011), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/1996) buscou instituir um processo educativo voltado para o atendimento de todos aqueles com problemas históricos de exclusão social e de perda dos direitos básicos de cidadania.

Seguindo essa premissa, visando consolidar a proposta de expansão do ensino contida na LDB/1996, em 2006, foi promulgada a Lei n.º 11.274, ampliando de oito para nove anos a duração do ensino fundamental no país, ensino esse que deve ser universal e obrigatoriamente ofertado pelo Estado (SAVIANI, 2006).

De acordo com Moraes e Albuquerque (2007), em seus estudos sobre alfabetização e letramento, a partir da implementação feita pela Lei n.º 11.274/2006, a referida medida, para além de aumentar o tempo de escolarização, buscou repensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental, ganhando maior espaço para a abordagem conjunta entre alfabetização e letramento, aproveitando a ampliação efetuada pela lei como uma alternativa voltada a garantir a melhoria da qualidade da educação.

Assim, mesmo diante de tais normativas, necessário se faz buscar, nos teóricos que têm se debruçado sobre a questão do ensino fundamental e suas características, compreender como tem ocorrido não só o processo de alfabetização e letramento como a formação docente. Os estudos realizados por Moraes e Albuquerque (2007) tiveram a finalidade de encontrar meios que auxiliassem os professores a atuar de forma significativa no desenvolvimento das crianças.

Com isso, de acordo com os autores, a partir das mudanças implementadas por meio das normativas, emergiu a necessidade de voltar o olhar para o docente, que enfrenta diariamente inúmeras dificuldades para o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, encontramos em Parisotto (2009) a indicação de que grande parte dos problemas enfrentados pelo docente advém da sua formação e do material de apoio, que focam apenas em abordagens superficiais do conteúdo (BAMBERG, 2008), de forma que o ensino se torna fragilizado em razão da insuficiência dos saberes docentes sobre as concepções de linguagem e de texto na contemporaneidade.

Ainda sobre as dificuldades formativas dos docentes, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, na pesquisa sobre a *Formação do professor como agente letrador* (2010), indicam que a formação inicial e continuada de professores deve ser constantemente investigada e aprimorada, visando sempre contar com novos olhares e novos fazeres voltados para atender às demandas da sociedade que se transformam diariamente.

Diante dessa perspectiva, a escola tem um importante papel no processo de formação docente como meio de garantir a oferta de uma educação de qualidade. De acordo com Silva (2006, p. 58):

[...] se a educação é também a possibilidade de renovação da virtude da esperança, não podemos assumir uma atitude derrotista, pendendo para o lado daqueles que já cruzaram os braços, achando que as escolas e os professores não mais possuem forças regeneradoras dentro de si, forças para traçar novos caminhos e novos objetivos para as ações educativas.

Cagliari (2009), sobre os desafios enfrentados pelos professores de língua portuguesa, destaca a dificuldade desses profissionais em trabalhar com seus alunos a influência da oralidade nos textos escritos e, por conseguinte, a presença dos fenômenos linguísticos, a exemplo dos estudados nesta dissertação. Para o autor, a maior incidência de ocorrências de erros dos alunos encontra-se vinculada à transcrição fonética, ou seja, os alunos grafam as palavras conforme as falam e usam em seu cotidiano (CAGLIARI, 2009).

Nesse sentido, o que se verifica é que a formação docente em graduação e continuada deve melhorar a formação do profissional para apreender a relação entre as modalidades oral e escrita apresentadas pelos alunos, identificando os fenômenos linguísticos pertinentes ao contexto em que se insere e buscando por metodologias desprendidas de preconceitos.

Em relação a esta pesquisa, no que se refere aos fenômenos de apagamento do /S/ e do /R/, entende-se que o processo formativo deveria prover o docente de recursos para trabalhar com as variações linguísticas que se apresentam nas salas de aulas, partindo do pressuposto de que as suas incidências podem ser estruturadas, sistematizadas e trabalhadas com os alunos, oportunizando melhores condições de desenvolvimento das habilidades linguísticas desses alunos (COSTA VAL et al., 2009).

Assim, diante das dificuldades para o ensino da língua portuguesa, especialmente no que se refere aos fenômenos linguísticos, à sua identificação, à compreensão e às formas de trabalhar com os alunos, o processo de formação de professores, tanto na graduação como na formação continuada, deve propiciar a esses profissionais recursos quanto ao uso efetivo da linguagem. Para tanto, esses processos formativos devem conter, em sua essência, propostas de reflexão sobre

oralidade, escrita, fonética, fonologia, variação e fenômenos linguísticos, entre outros.

## 1.2 O letramento

De acordo com Morais e Albuquerque (2007, p. 47), é preciso distinguir alfabetização e letramento. Nesse sentido, os autores sinalizam que:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Sobre letramento, Soares (2006, p. 18) afirma que é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Essa afirmação abrange, para além de uma prática social relacionada ao uso da escrita e da leitura como recurso decodificador das palavras, a capacidade do indivíduo de saber inserir essas habilidades nas atividades sociais do seu cotidiano de maneira adequada e significativa (BENTES, 2001).

Ainda sobre a distinção entre os processos de alfabetização e letramento, Soares (2004, p. 14) destaca que “Alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis”, de modo que o desenvolvimento da alfabetização se dá “no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita”, ou seja, mediante atividades de letramento, e este se desenvolve diante “da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema<sup>1</sup>”, dependente, assim, da alfabetização.

Dessa forma, seja para alfabetizar, seja para letrar, alguns aspectos se mostram essenciais para garantir a efetividade dessas abordagens, que, conforme sintetizado por Flôres (2016, p. 144), referem-se ao “[...] desenvolvimento da

---

<sup>1</sup> Destaca-se que os grafemas remetem à ideia abstrata por trás dos sinais gráficos que usamos para representar, de forma escrita, a língua falada (dar sentido). Assim, os grafemas, para além das letras do alfabeto, englobam também os acentos e os demais sinais gráficos que auxiliam no processo da escrita e, quando um sinal gráfico é a pura representação do fonema, chama-se de letra.

consciência da inter-relação grafema–fonema (consciência fonológica) e o da relação língua falada e leitura, e leitura/escrita de textos”.

Diante dessas concepções, é possível aduzir que, para uma pessoa se tornar letrada, necessário se faz que ela experiencie práticas culturais que envolvam leitura e escrita, que são adquiridas antes da educação formal, no convívio com pessoas que leem e escrevem (SOARES, 2006). Nesse sentido, é importante reconhecer que precisamos de um novo olhar sobre a concepção de letramento, voltado a privilegiar as relações estabelecidas entre oralidade e escrita, originárias das mais variadas práticas sociais (CAGLIARI, 1993, 2009).

Corroborando esse entendimento, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 32) sinalizam que “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significativas vigentes”. Em complemento, coadunamos ainda com Brito (2011, p. 28), o qual afirma que o letramento “não se restringe apenas às práticas de leitura e escrita no âmbito da sala de aula, aquelas que são feitas a partir do livro didático, mas às práticas de leitura e escrita que estes sujeitos exercem no seu cotidiano”.

Tal entendimento encontra respaldo em Côrrea (2004), para quem os saberes não escolarizados, legitimados em decorrência da sua prática cotidiana, devem ser respeitados e introduzidos em sala de aula, pois permitem compreender as relações estabelecidas entre a fala e a escrita, na promoção de uma educação mais significativa e próxima da realidade do aluno. Nesse sentido, Rodrigues e Sá (2018, p. 586) indicam que é fundamental que o docente leve os alunos a conhecerem a fonética e a fonologia do português em sua relação com a ortografia, pois:

[...] não conhecendo devidamente o princípio da escrita alfabética, tampouco a Fonética e a Fonologia do português, tendem a confundir os princípios da fala e da escrita e a produzir a chamada escrita oralizada. Esse desconhecimento é, por sua vez, consequência da má formação do professor, que também não construiu, em sua formação inicial, saberes imprescindíveis a sua práxis. Nesse interim, a escola mostra a sua ineficácia, o seu fracasso no cumprimento de sua missão mais básica.

Parte-se da premissa de que a língua se trata de um fator social e, por isso, é um fenômeno dinâmico, uma vez que sofre modificação a partir das influências sofridas como tempo, região, aspectos sociais etc., além de ser conservador, pois



deve manter um certo grau de uniformidade para permitir a comunicação em uma determinada comunidade linguística (PRETI, 1994).

As normativas vigentes, como a BNCC e os PCNs, também apresentam uma compreensão similar sobre a conceituação e a importância do letramento. Tanto é assim que, no documento da Base, publicado em 2016, regulando o ensino no país, tem-se que:

Em síntese: o letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafo-fonêmicas são também condição para o letramento. Do mesmo modo, o conhecimento das hipóteses feitas pelas crianças no aprendizado da língua escrita é condição fundamental para o seu aprendizado, mas a análise e a exploração gradual e sistemática das características formais da língua escrita são também condição fundamental da alfabetização. (BRASIL, 2016, p. 69)

E, de acordo com Frago (1993), mostra-se importante compreender como a fonética e a fonologia atuam sobre o fenômeno do letramento, pois a forma que a formação oral e escrita dos estudantes se apresenta possui estreita relação de interdependência com o contexto em que estão inseridos e com as influências culturais, sociais, econômicas e políticas sofridas nesses cenários.

Referido pensamento coaduna com os ensinamentos de Soares (2010, p. 18) sobre letramento ao destacar que “[...] o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral [...] ocorra mediante a observação dos [...] determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem”. Ainda de acordo com autora, o processo de ensino de língua portuguesa deve ter, como uma de suas bases, as relações entre fonética e fonologia, posto que:

[...] como não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita portuguesa (um mesmo fonema pode ser representado por mais de grafema, e um mesmo grafema pode representar mais de um fonema), o processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades. (SOARES, 2010, p. 21).

Sobre o letramento, tem-se respaldo ainda nos ensinamentos de Tfouni (1997, p. 86), para quem:

O sujeito do letramento [...] não é necessariamente alfabetizado. Isso significa que nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores do texto específicos (na modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. Existe um processo de distribuição não homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto a exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não-alfabetizado.

Diante das perspectivas até aqui abordadas, verifica-se a relevância de que o docente seja preparado em seu processo formativo, seja na graduação, seja na formação continuada, para que possa atuar como mediador na construção de saberes dos seus alunos, preparando-os para entender, expressar-se e participar no mundo. Para tanto, conhecer sobre as variações e os fenômenos linguísticos possibilita ao profissional da educação encontrar meios de possibilitar ao aluno não só a inserção no mundo como sua interação e atuação nos processos de mudança.

## 2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM RELAÇÃO COM A FONÉTICA E A FONOLOGIA

Estudar as questões ortográficas e as suas relações com a fonética e a fonologia do português, por meio de fenômenos linguísticos variáveis, mostra-se essencial não só para perceber as diferentes nuances da aquisição de saberes dos docentes em sua formação como para compreender a atuação desses profissionais em sala de aula.

As variações podem ser observadas na linguagem de diversos grupos sociais, que podem ser constituídos por critérios variados, tais como: classe social, grau de instrução, idade, sexo, etnia, profissão e outros. Dessa forma, os estudos existentes sobre a variação linguística buscam desconstruir (pré)conceitos ou, ainda, derrubar o mito da "deficiência linguística" dos alunos advindos das classes populares, substituindo essa percepção pela compreensão quanto à existência de "diferenças linguísticas" entre as formas de linguagem existentes dentro de uma mesma comunidade linguística (PRETTI, 1994).

Assim, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 74–76), entre os papéis da escola e do professor está o de:

[...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. [...] Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação.

E, no caso da docência, cabe ao profissional conhecer as características do seu alunado, uma vez que, a partir do (re)conhecimento da realidade daqueles que integram a comunidade escolar na qual irá atuar, ele poderá preparar a sua aula de modo a trabalhar questões pertinentes às variações linguísticas de maior incidência naquele contexto, buscando promover um ensino significativo e contextualizado ao aluno (FARACO, 2008).

Sobre a temática, Abaurre (1984, p. 13) já sinalizava que o aluno, “por mais marginalizado que seja, possui, ao iniciar o processo de alfabetização, um repertório linguístico perfeitamente adequado e suficiente para a expressão de seu universo de

experiências”. No entanto, esse repertório é, por vezes, desvalorizado pela escola e pelos docentes, que não tiveram, em sua formação, o preparo para lidar com tais situações.

## 2.1 Fonética e fonologia

Inicialmente, são apresentados alguns dos principais conceitos que deram suporte a esta pesquisa sobre os fenômenos linguísticos, em especial os do apagamento do /S/ e do /R/, fenômenos selecionados para a investigação da pesquisa. Para um estudo inicial, parte-se das concepções sobre fonética e fonologia, com aporte nas teorias de Nicolai Trubetzkoy (1933, p. 17), que as concebe como duas ciências distintas, entendendo o som (da fala e da língua) como “um valor linguístico”. Para o estudioso, “a fonética procura descobrir o que de fato se pronuncia ao falar uma língua, e a fonologia o que se crê pronunciar” (TRUBETZKOY, 1933, p. 19).

Teyssier (2007, p. 66) considera pronúncias de -s e -z implosivos (ou seja, em posição final de sílaba, na terminologia do autor) como sendo um dos aspectos conservadores da fonética brasileira. Para ele:

[...] na maior parte do Brasil, os -s e os -z implosivos são sibilantes, realizados como [s] em final absoluto (atrás, uma vez) ou diante de consoante surda (vista, faz frio), e como [z] diante de consoante sonora (mesmo, atrás dele). Mas no Rio de Janeiro e em toda a zona dita carioca, assim como em diversos pontos do litoral, encontram-se [š] e [ž] chiados, nas mesmas condições que em Portugal. O chiar carioca é, talvez, um efeito da “relusitanização” do Rio de Janeiro, quando D. João VI aí instalou a sua capital em 1808. Há, pois, atualmente, duas pronúncias de -s e -z implosivos no Brasil: a pronúncia sibilante, largamente majoritária, e a pronúncia chiante, característica principalmente do Rio de Janeiro, e que goza do prestígio sociocultural da antiga capital federal.

Nesse sentido, Câmara Jr. (1970), agregando aos ensinamentos postulados por Trubetzkoy (1933), trouxe ainda a noção de dicotomia de Saussure<sup>2</sup> para definir a fonética como sendo a ciência que trata dos sons da fala (produção, propagação e

---

<sup>2</sup> Ferdinand de Saussure, no período de 1907–1910, em seu curso de Linguística, ministrado na Universidade de Genebra, introduziu diversas dicotomias para a compreensão das questões linguísticas.

percepção) e a fonologia como a que versa sobre os sons da língua. Nesse sentido, Saussure buscou diferenciar rigorosamente a fala e a língua, identificando esta como um sistema em que todos os elementos são solidários entre si, de modo que, se um deles é afetado, todos os outros também serão (LEITE, 2004).

Sobre o estudo proposto por Câmara Jr., Leite (2004, p. 15) indica que há:

[...] uma caracterização mais ampla da teoria seguida por Mattoso Câmara. Ele foi adepto, talvez o único em nosso país, da fonologia do Círculo Linguístico de Praga, cujos ensinamentos fora aprimorar nos Estados Unidos da América em 1943, com uma bolsa de estudos conferida pela Fundação Rockefeller. Foi aluno, tornando-se amigo, de Roman Jakobson. É essa fase de seu curriculum acadêmico, esse período de maturação linguística, que ele nos traduz em *Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa*. [...]. Assim, o quadro por ele apresentado do sistema vocálico é um exemplo de clareza de aplicação de uma teoria. Parte das oposições em posição tônica, estabelecendo 7 fonemas, que irão se neutralizar nas posições átonas: 5 arquifonemas na posição pré-tônica, 4 na posição pós-tônica medial e 3 na posição pós-tônica em final de palavra. A realização dos arquifonemas irá depender dos dialetos regionais, sendo que na posição pré-tônica a regra de alteamento das vogais médias tornará os contrastes pouco produtivos. Oferece-nos, deste modo, uma visão global e integradora. (LEITE, 2004, p. 15, grifo do autor).

Em relação à importância da fonética e da fonologia, Rodrigues e Sá (2018) destacam, em seus estudos, que essas disciplinas devem ser dominadas pelos docentes de língua portuguesa, diante da necessidade de melhor auxiliar seus alunos no processo de raciocínio linguístico, especialmente nos casos em que ocorrem determinados desvios de grafia.

Tal entendimento se mostra essencial para compreender como a fonética e a fonologia atuam sobre o fenômeno do letramento, uma vez que este integra, de acordo com Frago (1993), questões técnicas e aspectos sociais, de forma que a formação oral e escrita dos estudantes apresenta uma relação de interdependência com o meio no qual se encontram inseridos, sofrendo as influências culturais, sociais, econômicas e políticas.

Diante disso, somente a partir da percepção sobre como ocorre efetivamente o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, advinda das relações entre fonética e fonologia, é que as variações que se apresentam em sala de aula, na fala e na escrita desses alunos, poderão ser contextualizadas e trabalhadas pelo

professor, respeitando a diversidade de cada um (NOBILE; BARRERA, 2009). Essa compreensão encontra sustentação na fala de Marcuschi (2007), quando afirma que:

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. (MARCUSCHI, 2008, p. 18).

E, conforme afirma Corrêa (2004, p. 12), “a escrita é um meio que contém a fala já em sua gênese – em sua materialidade gráfica”. Para o autor, a escrita alfabética representa as letras com as características fonético-fonológicas de uma língua específica e possui ainda a visibilidade invariante, o que lhe acrescenta a propriedade de permanecer no tempo.

O pesquisador sustenta a hipótese de que “os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas, o que faz questionar a delimitação do campo da escrita apenas pela constatação do material gráfico” (CORRÊA, 2004, p. 2), de forma que, a partir dessa delimitação, o sujeito irá atuar em resposta à manipulação dos materiais significantes de que dispõe: “conceituo o modo heterogêneo de constituição da escrita como o encontro entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido” (CORRÊA, 2004, p. 10).

Essa constituição heterogênea da escrita, portanto, reconhece o trabalho do sujeito, ao considerar a sua relação com a linguagem no interior das práticas sociais em que atua. A escrita, pois, não se trata de uma falsificação do real, mas, pelo contrário: é por meio dela que as realizações reais entre os agentes sociais e a escrita se materializam linguisticamente, considerando as práticas sociais das quais, direta ou indiretamente, a escrita faz parte.

Dessa perspectiva, mais do que encararmos as interferências da fala na escrita como esperadas, entendemos também que elas são produtos das complexas relações entre os enunciados falados e escritos, que são construídos a partir de práticas sociais orais e letradas. Além disso, vemos que a variação linguística por grau de formalidade pode ocorrer tanto na modalidade falada quanto na modalidade

escrita, já que podemos ter diferentes graus de monitoramento por parte do falante ou escrevente.

Esse pensamento permeia esta investigação ao propor compreender e comprovar como o estudo da fonética e da fonologia é essencial para o entendimento dos fenômenos que se apresentam nas práticas sociais de oralidade e de letramento (CALLOU; LEITE, 2001). Sobre as marcas da oralidade na escrita, a partir da perspectiva proposta por Marcuschi (2010), é possível perceber como se dão as diferentes representações textuais, sendo também destacadas por Corrêa (2007), ao sinalizar que:

(...) fica marcada, portanto, a miscibilidade das práticas sociais e dos gêneros discursivos, permitindo que olhemos para certas presenças surpreendentes de fragmentos de gêneros, manifestadas em diferentes dimensões da linguagem, não como erro nem como inadequação, mas como um registro pontual e singular, porque histórico, do estado do processo discursivo em que o sujeito se situa no que se refere, especificamente, ao posicionamento enunciativo que ocupa em relação aos modos de enunciação falado e escrito. (CORRÊA, 2007, p. 272).

Como complemento a essa ideia, Bagno (2003, p. 149) também afirma que:

De fato, o suposto erro linguístico parece desencadear uma série de avaliações negativas lançadas sobre o indivíduo, numa cadeia de causas e consequências que, por ser essencialmente ideológica, só pode ser falsa: alguém fala errado porque pensa errado, porque age errado.

Assim, partiu-se do entendimento de que fonética e fonologia são consideradas subáreas da linguística, essenciais no que se refere à construção e ao processo de aquisição da língua escrita. Isso porque, a partir delas, o docente terá acesso aos saberes que envolvem, para além das descrições físicas e fisiológicas dos sons da língua, o seu contexto de produção e as relações estabelecidas a partir da linguagem (letramento).

Em suas pesquisas, Ferreira Netto (2001) e Ribeiro e Hora (2004) apresentaram que todas as línguas possuem padrão silábico CV e que, em algumas, o sistema permite suprimir a consoante à esquerda do ápice silábico (V) e, em outras, à direita do núcleo silábico (CVC), ou seja, em posição de coda, o que sustenta a questão do apagamento do /S/.

Ainda sobre a estrutura silábica, de acordo com Câmara Jr. (2001), temos os tipos silábicos V (sílabas simples), CV (sílabas complexas crescentes) e VC (sílabas complexas crescentes-decrescentes). Devido a essa complexidade e à possibilidade de estruturas variadas, buscou-se afunilar a pesquisa, procurando entender como esses segmentos levam ao apagamento do /S/, independentemente da função linguística que exerçam em posição medial e final de palavra. Ademais, a escolha por esse fenômeno linguístico se mostra providencial para auxiliar na investigação sobre como tem se comportado o professor diante de tais incidências em sala de aula.

Também se faz importante estabelecer como a fonética e a fonologia dialogam com a questão do letramento, tal como apontado por Frago (1993, p. 27), que destacou a necessidade de:

[...] unir de novo oralidade e escrita. A linguagem escrita não é uma imitação ou arremedo do oral. Tem seu caráter e virtualidades próprias. Mas deve assentar-se e crescer numa cultura oral não desvalorizada, mas enriquecida, assim como nas experiências e relações com o oral e o escrito anteriores ou coletâneas, mas sempre exteriores à escola. Isto é, na história e vida do analfabeto, a fim de facilitar sua reescrita, uma diferente narração – reflexão – dessas histórias e vida.

E, nas palavras de Schwindt et al. (2007), o letramento refere-se a uma “via de mão dupla”, em que a oralidade influencia a escrita, ao mesmo tempo que a escrita apresenta função determinante sobre a fala, de forma que inúmeros serão os aspectos que influenciarão o processo do letramento, essenciais para a compreensão de fenômenos linguísticos, especialmente no que se refere ao apagamento de /S/ e do /R/, presentes no processo formativo docente e nos estudos das variações na língua portuguesa (CALLOU; LEITE, 2009).

Conforme destacado por Pedrosa (2014), na língua portuguesa e, por conseguinte, no seu ensino, o sistema de escrita segue o princípio fonográfico estabelecido pela relação entre o fonema e a letra que o representa, todavia a relação entre sons e letras nem sempre acontece de modo direto, levando à possibilidade de que as normas preestabelecidas não possuam uma regularidade lógica para sua construção, o que torna ainda mais complexas as concepções e reforça a necessidade de estudar a questão ora proposta.

Diante desse cenário, a atuação docente pautada nesses conhecimentos encontra em Hora (2009, p. 15) o entendimento de que:



O conhecimento dos diferentes falares atrelado ao conhecimento da Fonologia da língua poderá ser utilizado para a compreensão dos processos variáveis da língua. Esse conhecimento poderá ser utilizado para amenizar atitudes preconceituosas em relação a diferentes formas de dizer a mesma coisa. Exemplos dessa natureza são muito comuns no Brasil. Há quem acredite, por exemplo, que existe uma região que fale [e escreva] melhor Português que outra. (HORA, 2009, p. 15).

Essas discussões sobre os fenômenos fonológicos e seus reflexos se mostram essenciais não só dentro do cenário do ensino de língua portuguesa, mas também, em especial, para fins desta pesquisa, no contexto da formação docente e no reflexo da prática desses profissionais em sala de aula. Sobre a temática, Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 164) indicam que:

[...] é preciso que certas áreas, como a Fonética e a Fonologia, que ocupam as grades curriculares de vários cursos de graduação, tenham, além de seu valor científico para a pesquisa na área da Linguística, uma função no mundo concreto daqueles que estarão em ambientes escolares. Primeiramente, é preciso que o futuro professor encontre um sentido para aprender tais conceitos e que, em um segundo momento, seja capaz de tirar o insumo dessas disciplinas a ponto de que seu conhecimento ampliado possa ser útil na sua profissão.

Nesse sentido, a formação docente deve ser consubstanciada em práticas que permitam alcançar o entendimento sobre fonética e fonologia, sendo que a formação de padrões silábicos se mostra um caminho imprescindível a ser percorrido para melhor compreensão sobre o processo de formação e variação das palavras, fazendo com que seja possível ao docente enriquecer o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar ao levar o maior número de informações significativas ao aluno.

## 2.2 A sílaba no português brasileiro

Segundo Câmara Jr. (2019, p. 81–82), não é uma tarefa simples definir sílaba, mas, entre diferentes pontos de vista, “resulta como denominador comum um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice (o **centro silábico**) e

seguido de um movimento decrescente, quer se trate do efeito auditivo, da força expiratória ou da tensão muscular, focalizados nessas diversas teorias”.

O autor afirma que a vogal costuma funcionar em todas as línguas como centro de sílaba, embora algumas consoantes (que o autor classifica como sonantes) não estejam necessariamente excluídas dessa posição. Para o estudioso, a estrutura da sílaba depende desse centro, ou ápice, do possível aparecimento da fase crescente, ou da fase decrescente, ou de uma e outra em volta dele, nas margens.

Com relação aos tipos silábicos, o autor argumenta (CÂMARA JR., 2019, p. 82) que o português apresenta:

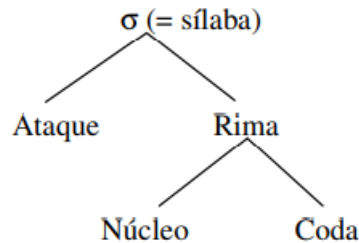
V (sílabas simples)  
 CV (sílabas complexas crescentes)  
 CVC (sílabas complexas crescentes-decrescentes)  
 Conforme a ausência ou a presença do elemento marginal à direita (isto é, V e CV, de um lado, e, de outro VC e CVC), temos a sílaba aberta, ou melhor, livre, e a sílaba fechada, ou melhor, travada.

Na perspectiva deste autor, em português, a vibrante /r/, a lateral /l/ (em regra, um alofone posicional posterior), o arquifonema fricativo labial /S /e o arquifonema nasal /N/ (nas chamadas vogais nasais) funcionam na parte decrescente da sílaba.

A sílaba, segundo os modelos fonológicos não lineares, que têm por objetivo integrar diversos níveis da descrição no componente fonológico, abordando os segmentos em vários níveis e camadas, é uma unidade que agrega segmentos consonantais e vocálicos, possuindo sua estrutura básica composta por: onset, também chamado “ataque”, é o elemento que precede o núcleo de uma sílaba e geralmente formado por uma ou duas consoantes; e rima, constituinte silábico formado por uma posição nuclear e uma posição pós-vocálica de coda, esta última podendo ou não existir.

Assim, mostra-se relevante compreender e conceituar a “sílaba” como unidade fonológica essencial para o entendimento da fonologia, a partir da sua estrutura interna, conforme se verifica na figura a seguir:

Figura 1 – Representação da estrutura da sílaba segundo as diretrizes da fonologia não linear



Fonte: Pedrosa e Hora (2007, p. 3).

Assim, retomando o padrão apresentado por Ferreira Netto (2001), essa ocorrência se dá, em grande parte, devido à tentativa do falante em manter a estrutura silábica CV (consoante–vogal). Ademais, de acordo com Ribeiro e Hora (2004, p. 2.384), “[...] todas as línguas possuem padrão silábico CV, sendo que em algumas o sistema permite suprimir a consoante à esquerda do ápice silábico (V) e, em outras, à direita do núcleo silábico (CVC), ou seja, em posição de coda.”

Para os autores, “[...] o centro silábico deverá ser preenchido obrigatoriamente, ou seja, a posição da vogal (V), enquanto o preenchimento das posições consonantais (C) é opcional.” (RIBEIRO; HORA, 2004, p. 2.384), que reafirma o apresentado por Câmara Jr. (2001) quanto a existência dos tipos silábicos apresentados.

Assim, diante da representação gráfica, tem-se que, no primeiro nível, estão o ataque e a rima, e, no segundo, a rima é subdividida em núcleo e coda, de forma que “[...] a relação entre o núcleo e a coda é mais intrínseca do que entre o ataque e o núcleo.” (PEDROSA; HORA, 2007, p. 4). Para os autores, essa proposta demonstra a relação entre os constituintes silábicos, apontando ainda que, na posição de coda, dentre as consoantes possíveis, /r/ e /s/ se destacam.

Assim, com base na constatação da hierarquia estabelecida entre os sintagmas que formam as palavras, tem-se que um elemento principal ou determinado estará vinculado a um determinante ou, nas palavras de Lemle (1984, p. 139), os sintagmas são “[...] sequências significativas formadas por agrupamentos de unidades lexicais.” E, de acordo com Ferreira (2013, p. 103), “Há uma regra

gramatical que exige a marcação de plural em todos os constituintes de um Sintagma Nominal (SN). A essa regra damos o nome de concordância nominal”.

Para ilustrar as consoantes em coda silábica do Português Brasileiro (PB), apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Consoantes em posição de coda no PB

	Meio de palavra		Fim de palavra	
/L/	relva	/ <sup>l</sup> relva/	mel	/ <sup>l</sup> mɛl/
/N/	santa	/ <sup>l</sup> saNta/	lã	/ <sup>l</sup> laN/
/R/	carpete	/kaR <sup>l</sup> pɛtɛ/	par	/ <sup>l</sup> paR/
/S/	mestre	/ <sup>l</sup> mɛStre/	mês	/ <sup>l</sup> mɛS/

Fonte: Assis (2007, p. 99).

### 2.3 O apagamento do /S/

A escolha do fenômeno do apagamento do /S/ possibilitou a esta pesquisadora trabalhar com a questão de que a língua se constitui de aspectos orais e escritos, por se verificar que nem sempre o indivíduo consegue fazer uso das normas preestabelecidas pela Gramática Normativa (GN), de forma que, ainda que não se alcance o idealizado para uma escrita padrão, o aluno busca se adequar ao contexto em que se encontra inserido.

Ademais, o apagamento do /S/ é uma constante que também pode ser observada na oralidade, pois, mesmo a fala e a escrita sendo monitoradas, ele pode ocorrer de forma irrefletida.

Para melhor compreender o fenômeno do apagamento, ainda que não seja objetivo deste estudo tratar das variações do /s/ ocorridas ao longo do tempo, é preciso destacar que, no decorrer do processo evolutivo, a língua contou com variações no /s/ desde a antiguidade. Nesse sentido, por exemplo, de acordo com Gryner e Macedo (2000), no período do latim (arcaico, clássico e vulgar), a variação do /s/ se dava de forma significativa no pós-vocálico.

As autoras destacam ainda que, com a romanização da língua, o /s/ caiu na Romênia Oriental e se manteve nas línguas românicas ocidentais, mas, ainda assim, de acordo com elas, a palatalização e a queda do /s/ também foram verificadas, ainda que de forma esporádica, em algumas línguas do ocidente, tais como: o português, o francês e o espanhol (GRYNER; MACEDO, 2000).

Ademais, é feito um destaque pelas autoras de que o fenômeno do apagamento de consoantes em posição final de sílaba possui incidência frequente na língua portuguesa, não sendo assim uma característica isolada da sibilante em estudo (GRYNER; MACEDO, 2000). Dessa forma, na ausência ou na presença da consoante final, tem-se uma sílaba aberta e uma fechada, culminando na tendência do apagamento, independentemente da função linguística exercida no final da palavra.

Tal entendimento encontra sustentação ainda em Labov (1983), o qual afirma que, mesmo diante da função dos fonemas de distinguir o significado da palavra, a evolução histórica do sistema de fonemas não ocorreu em compasso por essa função comunicativa.

Esse apontamento feito por Labov (1983) coaduna com os estudos anteriores de Nascentes (1953), que apresenta, agregado às questões históricas, o fato de que, no caso da sibilante /s/, devem ser levados em conta também os aspectos regionais para o seu uso e suas variações.

Nesse sentido, o autor, ao estudar sobre o /S/ chiante do linguajar carioca, que diferencia dos demais falantes de outras localidades, afirma que o /S/ “final, em sílaba átona, cai na classe inculta, sendo transformado numa chiante pela classe culta e pela semi-culta, como no sul de Portugal (...). É o chiado carioca, tão característico da pronúncia do Rio de Janeiro” (NASCENTES, 1953, p. 51).

Contudo, existem outros casos em que ocorre o apagamento do /S/ para além do plural, conforme apontado por Bortoni-Ricardo (2009, p. 88):

[...] convém fazer a distinção entre o /s/ pós-vocálico que é morfema de plural (ou seja, é o elemento que contém a marca de plural) e o /s/ que não é morfema de plural. Vejamos exemplos do /s/ como marca de plural: aluno + s, lâmpada + s, coelho + s. Vejamos agora palavras monomorfêmicas, formadas por um único morfema em que o /s/ é parte do morfema lexical: lápis, pires, Paris, atrás etc.

Podemos afirmar, em linhas gerais, que existem casos de apagamento de /S/ em coda quando este é integrante da raiz de palavras (como em “mesmo/memo”) bem como quando corresponde ao morfema flexional de número e envolve o fenômeno da concordância nominal em formas não verbais (como “os biscoitos/os biscoito”). Também pode ocorrer apagamento do /S/ presente na desinência de formas verbais, por exemplo, em *-mos*, que traz informações de pessoa (a primeira) e de número (plural), como se observa em “vamos/vamo”.

Naro e Scherre (2003) observaram, a partir de seus estudos sobre as mudanças linguísticas no que se refere à concordância de número, que as sibilantes tendem a preservar sílabas fechadas, ainda que, em alguns casos, elas sejam canceladas ao terem sua marca morfofonológica de plural /S/ suprimida e, para tanto, são verificados os seus aspectos morfológicos e fonológicos. O exemplo dado pelos autores foi “os meninos/os menino”, similar ao caso observado nesta pesquisa e já mencionado: “os biscoitos/os biscoito”.

Sobre essa situação, Cristófar-Silva (2016, p. 222) aponta que:

[...] a perda da marca morfofonológica de plural em os menino leva à emergência de sílaba aberta final na palavra menino, mas preserva a sílaba fechada no artigo os. Para compreendermos a situação paradoxal das sibilantes devemos analisar a língua como um sistema adaptativo complexo em que trajetórias diversas motivam a auto-organização da tipologia silábica do PB.

Em adição a esse pensamento, temos, em Camacho (2011, p. 56), a indicação de que as variações “representam duas ou mais formas alternativas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto” e, diante disso, na língua portuguesa, a marcação de número é considerada uma variante.

Já para Scherre (1994, apud LEMOS, p. 44), “[...] esse fenômeno não é uma regra categórica, mas sim variável que se apresenta conforme certos determinantes linguísticos e sociais.” Diferencia-se, por exemplo, da análise a partir da morfossintaxe, uma vez que esta, para além da classificação morfológica da palavra, busca verificar a função sintática da palavra nas orações em que está inserida (CAMACHO, 2011).

Assim, uma variante, como presença de marca de plural no sintagma nominal, é conhecida como detentora de prestígio social entre membros da comunidade, sendo por isso chamado variante padrão

ou de prestígio. Já sua alternativa, a ausência de marca de plural, é conhecida como variante não-padrão ou estigmatizada. (CAMACHO, 2011, p. 59).

Outra característica relevante para a compreensão do apagamento em estudo refere-se ao sentido dos sintagmas nominais, que, para esta pesquisa, seguiu o entendimento proposto por Saussure e Câmara Jr de que são formados a partir da combinação de duas formas mínimas, em que um elo determinante possui outro elemento vinculado a si: o determinado.

Ribeiro e Hora (2004, p. 2.386), dentre as classificações realizadas no estudo para verificar sobre a incidência do apagamento da sibilante /s/ em posição de coda final em lexemas, no que se refere à variável de estudo “classe de palavra”, sinalizam que:

Os resultados apontam como maior favorecedor do apagamento da sibilante as conjunções, com peso relativo de .73, sendo importante salientar que todas as ocorrências são com a conjunção “mas”, num processo que envolve a ditongação e o posterior apagamento da sibilante: mas > ma[y]s > ma[y].

Esses resultados podem ser melhor compreendidos a partir da tabela apresentada pelos autores, sendo P.R. o peso relativo, conforme Figura 1 a seguir, que, para além da conjunção “mas” referenciada, também destacaram os verbos com P.R. de .57; os substantivos com .50, considerado pelos autores como um ponto neutro de aparições, e os advérbios, próximos ao ponto neutro com .41. Já em relação aos adjetivos e aos numerais, no que se refere à inibição para o apagamento da sibilante, seus P.R.s foram .25 e .21, respectivamente, o que levou os autores a não o considerarem como categóricos para fins de análise (RIBEIRO; HORA, 2004).

Figura 2 – Tabela sobre ocorrência de apagamento do /S/ por classe de palavras

	<b>Aplicação/total</b>	<b>%</b>	<b>P.R.</b>
<b>Conjunção</b>	412/912	45	.73
<b>Verbo</b>	145/448	32	.57
<b>Substantivo</b>	288/767	37	.50
<b>Advérbio</b>	354/1492	23	.41
<b>Adjetivo</b>	5/43	11	.25
<b>Numeral</b>	40/397	10	.21

Fonte: Ribeiro e Hora (2004, p. 2.386).

Outra categoria analisada pelos autores refere-se ao “número de sílabas”, de forma que “A extensão do vocábulo também influencia a variável dependente em análise” (RIBEIRO; HORA, 2004, p. 2.388), tendo sido encontradas por eles ocorrências em palavras monossílabas, dissílabas e trissílabas, representadas na tabela inserida na Figura 3 que se segue:

Figura 3 – Tabela sobre ocorrência de apagamento do /S/ por número de sílabas da palavra

Tabela 4

	<b>Aplicação/total</b>	<b>%</b>	<b>P.R.</b>
<b>Monossílabo</b>	903/3050	29	.46
<b>Dissílabo</b>	317/885	35	.64
<b>Trissílabo</b>	24/124	19	.40

Fonte: Ribeiro e Hora (2004, p. 2.388).

Os autores concluíram, a partir desses resultados, que apenas as palavras dissílabas podem ser consideradas como favorecedoras “[...] à aplicação da regra de apagamento, enquanto os monossílabos e os trissílabos apresentaram pesos relativos muito aproximados à neutralidade.” (RIBEIRO; HORA, 2004, p. 2.388).

Importa destacar também que, dentre as pesquisas anteriores, sobre o fenômeno de apagamento do /S/, Scherre e Macedo (1991) e Callou e Moraes (1996) verificaram uma variação significativa sobre o /S/ pós-vocálico, destacando quatro possibilidades de o fonema /S/ se realizar: alveolar surda e sonora [s, z], pós-alveolar surda e sonora [ʃ, ʒ], glotal [h, ħ] e zero fonético [Ø], sendo que este último também se verifica no apagamento do /r/, cujo fenômeno abordaremos no próximo tópico.

As variantes referidas se mostram condicionadas a partir do contexto fonético-fonológico e, por conseguinte, do apagamento, no caso do /s/, em maior aparição em coda final, ainda que ocorra em posição medial em alguns casos, a exemplo da variação “mesmo” e “me[ʃ]mo”. Essa constatação pode ser ratificada pelos estudos de Callou, Leite e Moraes (2002), que concluíram uma maior incidência de preservação do /S/ pós-vocálico em coda medial.

Diante de tal complexidade, esses conhecimentos são essenciais e devem alcançar o processo formativo do processador de língua portuguesa, pois não só



preparam o docente para uma melhor atuação em sala de aula, ao se depararem com fenômenos como o do apagamento do /S/, como auxilia esses profissionais a dominarem e a entenderem a distinção entre essas áreas. Isso pode lhes proporcionar a mobilização desses conteúdos com práticas que sejam significativas em sala de aula, de modo a não tratar tais ocorrências como erros linguísticos.

#### 2.4 O apagamento do /R/

Callou, Moraes e Leite (1998), ao realizarem uma investigação sobre o fenômeno do apagamento do /R/ em coda silábica final no dialeto carioca, verificaram que esse fenômeno possui raízes antigas, uma vez que existem registros já evidenciados nas peças de Gil Vicente, do século XVI, inclusive, sendo apontado pelos autores que, naquela época, a ausência da consoante “r” nos textos escritos era usada para representar a fala das pessoas comuns, dos grupos marginalizados.

Em breve síntese, os autores sinalizam ainda que o fenômeno do apagamento do rótico final acabou alcançando outros grupos sociais, inserindo-se no Brasil, no século XIX, fenômeno que, desde então, tem sido pesquisado nos meios acadêmicos, uma vez que seu apagamento ocorre não somente nas falas dos indivíduos como em suas produções escritas (CALLOU; MORAES; LEITE, 1998).

Os autores, em estudo sobre as consoantes em coda silábica, apontaram que apenas os fonemas /s/, /r/ e /l/ podem ocupar a posição de coda silábica e que, diante disso, mostram-se poliformes e intrínsecos aos fenômenos variáveis no português, sendo o caso do /r/ uma constante, independentemente da região ou dialeto. Para eles:

A realização do R, determinada dialetalmente, vai de uma vibrante múltipla alveolar (rara em posição de coda) a um zero fonético (em posição final de vocábulo). Essa possibilidade de variadas realizações pode ser vista como vestígio de um processo de enfraquecimento, que leva até mesmo ao apagamento do segmento. A sequência postulada seria  $r \rightarrow R \rightarrow x \rightarrow h \rightarrow \emptyset$ . (CALLOU; MORAES; LEITE, 2013, p. 176)

Destaca-se também o pensamento de Oliveira (2001, p. 91), ao sinalizar que “[...] o apagamento do (r) final de vocábulo altera a estrutura silábica, seja por meio

de sua reestruturação ou por meio de sua simplificação. É condicionado por fatores linguísticos e sociais”.

Em que pese vários serem os fatores linguísticos que levem à incidência desse fenômeno, tais como: extensão do vocábulo, classe de palavra, contextos precedente e subsequente, classe morfológica, posição no vocábulo, dentre outros, e extralinguísticos, como: idade, escolaridade, profissão, sexo/gênero e classe social, para fins desta pesquisa, o olhar recaiu sobre como os professores de língua portuguesa entendem os fenômenos aqui pensados, como se dá a sua atuação em sala de aula ao se depararem com essas variações e a quais fatores — linguísticos e/ou extralinguísticos — eles atribuem a ocorrência.

Para Santos (2021, p. 36), “[...] em posição média ou final de coda, a pronúncia do rótico pode sofrer variações na fala, desde a manutenção da sua articulação vinculada ao contexto fonológico até o seu total apagamento.” E complementa a autora dizendo que, ao transpor para a escrita, a maior incidência evidenciada com alunos da região de Porto Velho se apresenta nos verbos. Essa referência alerta para a necessidade de que o docente conheça os fatores linguísticos e extralinguísticos que o permitam identificar as variações e, para além disso, saiba como proceder em sala quando se depara com tais fenômenos.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, serão descritos os procedimentos realizados para a revisão do aporte teórico, a coleta de informações e a análise de dados.

#### 3.1 Metodologia

Para o desenvolvimento do presente trabalho, inicialmente, como requer todo tipo de pesquisa, foram selecionados os materiais bibliográficos que abordavam sobre as temáticas escolhidas, especialmente no que se refere às concepções já consagradas sobre: letramento; fenômeno linguístico; apagamento do /S/ e do /R/ e formação docente, bem como trabalhos científicos que abordavam uma ou mais de uma dessas temáticas, visando contribuir para a compreensão e a escolha do caminho a ser trilhado na pesquisa.

Para além da revisão bibliográfica, foi elaborado um questionário que foi aplicado, por meio do Google Forms, contendo 22 questões, junto a 30 docentes que, à época da pesquisa, atuavam com a disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental I e II, da rede básica de educação do município de Porto Velho (RO).

A elaboração das perguntas buscou dividir as questões do formulário em três eixos principais, sendo o primeiro voltado a identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa e os elementos pertinentes à formação docente; o segundo, buscando verificar os conhecimentos adquiridos sobre fonética e fonologia, e o terceiro, mais especificamente voltado às situações experienciadas em sala de aula e às práticas adotadas por esses profissionais nesse contexto.

Para realizar o tratamento dos dados obtidos a partir do questionário aplicado, utilizou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, que permitiu, por meio da interpretação dos estudos teóricos utilizados para embasamento, correlacionar a teoria às respostas obtidas, culminando na confecção de quadros, tabelas e gráficos, buscando respostas para atender aos objetivos delineados para esta pesquisa.

Os participantes podem ser considerados de forma estratificada e foram coletadas informações para verificar variáveis sociais, sexo, anos de escolarização e idade.

O questionário foi aplicado em 2021 e buscou, conforme ensinam Labov (1996) e Chamber (1995), tratar com espontaneidade da temática com a finalidade de neutralizar os aspectos voltados à monitoração, com vistas a obter dos participantes a personalidade em suas respostas, voltadas a uma preocupação maior com o conteúdo do que com a forma (TARALLO, 2012).

Por ser o objeto central do estudo um fenômeno fonológico, foi necessário aplicar questionamentos a partir de exemplos de tais incidências, de maneira a afunilar as percepções dos docentes sobre tais ocorrências, permitindo identificar e aprofundar os estudos não só sob o viés das necessidades para uma formação docente de qualidade como a percepção e a prática de atuação desses profissionais.

Assim, após a análise dos dados, por meio de planilha no Excel, foi realizada uma análise prévia dos resultados (que integram a Seção 4 desta pesquisa), buscando encontrar resultados associados aos fatores linguísticos condicionadores do apagamento da sibilante /S/ e do /R/.

Dessa forma, os dados coletados foram analisados no âmbito das áreas e das teorias de base fonética e fonológica, com aporte ainda nas concepções do ensino de língua portuguesa, letramento e formação docente.

Assim, trata-se de um estudo de cunho qualitativo, a partir da revisão bibliográfica em estudos que abordam: a temática dos fenômenos fonológicos de apagamento do /S/ e do /R/, a situação da formação docente no que se refere aos aspectos voltados à fonética, à fonologia, às variações linguísticas e ao reconhecimento dos fenômenos em sala de aula e de como se dá a atuação desses profissionais para com seus alunos dentro do tema pesquisado.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos a partir da coleta de dados junto ao questionário aplicado, diante da análise e da correlação das incidências verificadas: fenômenos de apagamento de /S/ e do /R/, com os referenciais teóricos abordados.

Diante dessa perspectiva, a partir dos indicativos sinalizados por meio das respostas dos professores ao questionário aplicado sobre quais são os principais fenômenos linguísticos encontrados por eles nos textos dos alunos do ensino fundamental I e II das escolas públicas de Porto Velho (RO), foram delimitados, como objeto de estudo, os fenômenos de apagamento do /S/ e do /R/.

As respostas encontradas também levaram à necessidade de refletir sobre como esses professores foram formados para lidar com esse contexto em sala de aula e como eles têm atuado para garantir um ensino que respeite esses fenômenos e as práticas dos saberes internalizados pelos alunos.

Dentro desse cenário, com base nas respostas sobre o (re)conhecimento linguístico apresentado pelos sujeitos da pesquisa, foi possível identificar as maiores incidências e as possíveis causas de ausência ou presença de determinados recursos linguísticos e sua classificação. Essa análise, dentre as hipóteses estabelecidas para a pesquisa, possibilitou detectar que há uma lacuna na preparação dos professores na graduação para trabalharem com os fenômenos linguísticos, especificamente os apagamentos do /S/ e do /R/, transportados do contexto social, cultural e econômico do estudante para os textos produzidos em sala.

### 4.1 Dados gerais

O tratamento dos dados obtidos, a partir do questionário aplicado, se deu de forma qualitativa e quantitativa, por meio da interpretação dos estudos teóricos utilizados para embasamento. Procurou-se correlacionar a teoria às respostas representadas no tópico seguinte, mediante quadros, tabelas e gráficos, visando atender aos objetivos delineados para esta pesquisa.

Quanto ao questionário aplicado junto aos professores, este se deu por meio do aplicativo Google Forms e compreendeu 22 questões. Buscou-se não só definir o perfil dos sujeitos da pesquisa como identificar os elementos pertinentes à formação docente, os conhecimentos adquiridos sobre fonética e fonologia, as situações experienciadas em sala de aula e as práticas voltadas a essas situações.

Participaram da pesquisa 30 profissionais da educação de Porto Velho (RO) que atuavam na disciplina de língua portuguesa. Primeiramente, procurou-se identificar aqueles que desenvolviam as atividades junto às etapas do ensino fundamental I e II da rede básica de educação do município e, no tocante ao perfil, detectar a formação, o tempo, o segmento e o local de atuação desses docentes, cujas respostas seguem representadas pelos Quadro 2 e Gráficos 1 a 4.

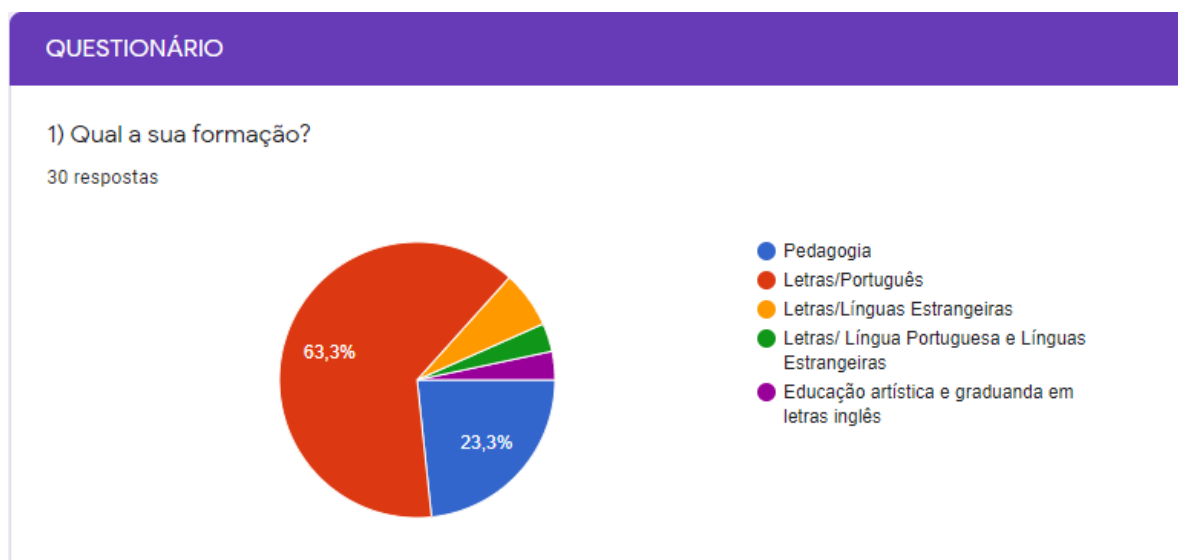
Quadro 2 – Dados gerais do perfil dos participantes da pesquisa

Informante	Formação	Tempo de atuação	Segmento de atuação	Rede de ensino
1	Letras/Português	Não respondeu	Fundamental II Ensino Médio Cursinho	Pública estadual
2	Letras/Português	6 a 10 anos	Fundamental II	Pública estadual
3	Letras/Português	Mais de 20 anos	Fundamental II Ensino Médio	Pública estadual
4	Letras/LE	Mais de 20 anos	Fundamental II Ensino Médio Cursinho	Pública estadual
5	Letras/Português	Mais de 20 anos	Ensino Médio	Pública estadual
6	Letras/Português	Mais de 20 anos	Ensino Médio Cursinho	Pública estadual e Particular
7	Pedagogia	Mais de 20 anos	Fundamental I	Pública estadual
8	Pedagogia	Mais de 20 anos	Fundamental I	Pública estadual
9	Letras/Português	11 a 15 anos	Ensino Médio	Pública estadual
10	Letras/Português	Mais de 20 anos	Fundamental II Ensino Médio Cursinho	Pública estadual e Particular
11	Letras/Português	11 a 15 anos	Fundamental II Ensino Médio	Pública estadual e Particular
12	Letras/Português	11 a 15 anos	Fundamental II Ensino Médio Cursinho	Pública estadual e Particular
13	Pedagogia	16 a 20 anos	Fundamental I	Pública municipal
14	Letras/Português	11 a 15 anos	Ensino Médio	Pública estadual
15	Letras/Português	11 a 15 anos	Fundamental II Ensino Médio	Pública estadual e Particular
16	Letras/Português	16 a 20 anos	Fundamental II Ensino Médio Cursinho	Pública estadual e Particular
17	Letras/Português	Mais de 20 anos	Fundamental I e II	Pública estadual e municipal
18	Letras/Português	1 a 5 anos	Fundamental II	Pública estadual
19	Pedagogia	Mais de 20 anos	Fundamental I	Pública municipal

Informante	Formação	Tempo de atuação	Segmento de atuação	Rede de ensino
20	Educação Artística Letras/LE	1 a 5 anos	Fundamental II Ensino Médio	Pública estadual
21	Letras/Português	16 a 20 anos	Ensino Médio Cursinho	Pública estadual
22	Letras/Português/LE	16 a 20 anos	Ensino Médio	Pública estadual
23	Letras/LE	16 a 20 anos	Ensino Médio	Pública estadual
24	Letras/Português	Mais de 20 anos	Fundamental II Ensino Médio	Particular
25	Letras/Português	16 a 20 anos	Fundamental II Ensino Médio	Pública estadual
26	Pedagogia	1 a 5 anos	Fundamental I	Pública municipal
27	Pedagogia	11 a 15 anos	Fundamental I	Pública municipal
28	Pedagogia	16 a 20 anos	Fundamental I	Pública municipal
29	Letras/Português	6 a 10 anos	Fundamental II	Pública estadual
30	Letras/Português	Mais de 20 anos	Fundamental II Ensino Médio	Pública estadual

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

Gráfico 1 – Perfil de formação



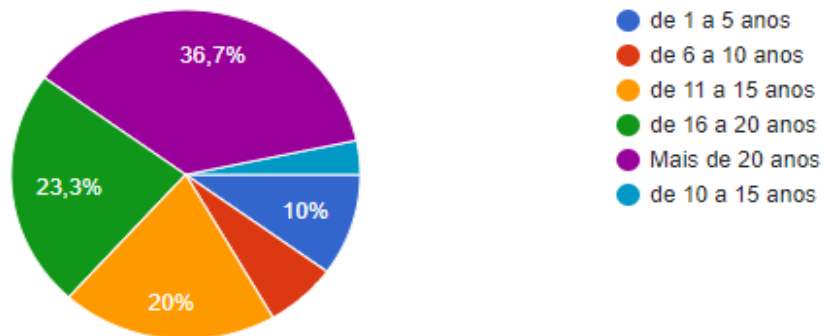
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

No que se refere à formação, observa-se, no Quadro 2 e no Gráfico 1, que o maior grupo de respondentes possui formação em Letras/Português (63,3%), seguido de Pedagogia (23,3%). Percebe-se que parte dos professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa, com o processo de leitura e escrita, não tem formação em Letras.

Gráfico 2 – Tempo de atuação como docente

2) Há quanto tempo você trabalha como professor de Língua Portuguesa?

30 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

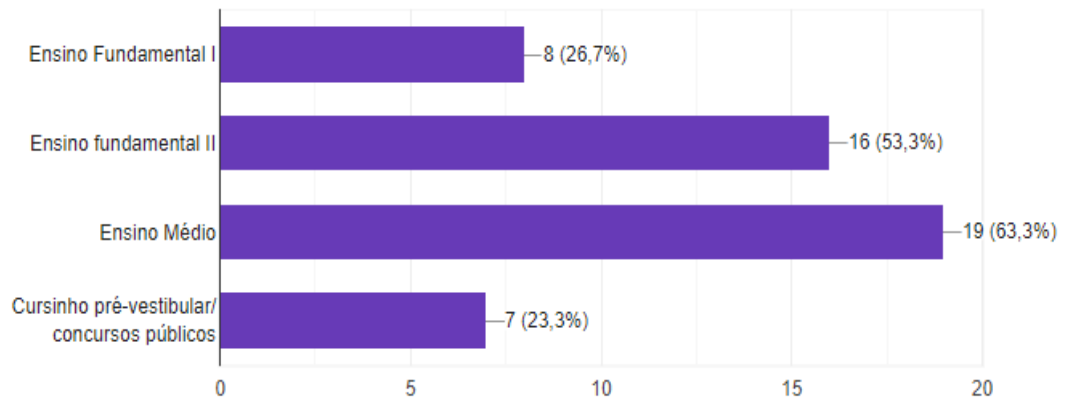
Sobre o tempo de atuação, verifica-se que a maior parte tem entre 11 e 20 anos (13 respondentes) ou, ainda, mais de 20 anos (10 respondentes) de atuação como docente de língua portuguesa, sendo um número expressivo no que se refere à possibilidade de compreender como se dá a percepção desses docentes quanto aos aspectos investigados.

Ademais, coaduna-se com o apontado por Morais e Albuquerque (2007) de que não só o modo como se dá a preparação e a formação docente deve ser acompanhado pelos órgãos competentes, pela comunidade escolar e pelo profissional mas também como esse profissional deve passar por atualização constante, visando ampliar as possibilidades de ação no processo formativo desses profissionais, que, por conseguinte, irão conduzi-los a uma atuação significativa para o desenvolvimento dos alunos.



Gráfico 3 – Segmentos educacionais de atuação dos entrevistados  
3) Em qual(s) segmento(s) você atua como professor de Língua Portuguesa?

30 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

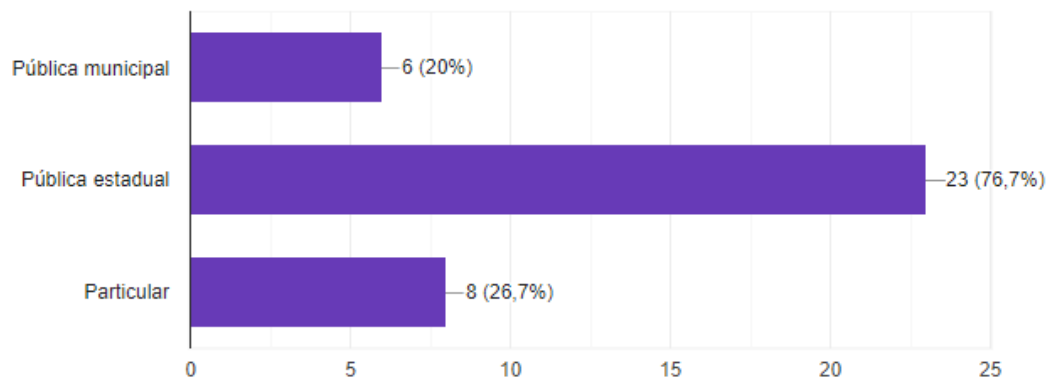
Destaca-se ainda que os segmentos do ensino fundamental I e II, interesse desta investigação, mostraram-se representados de forma significativa entre os 30 respondentes, visto que atingiram respectivamente os índices de 26,7% (8 respondentes) e 53,3% (16 respondentes). Destaca-se que os respondentes que marcaram atuar no ensino médio também atuam em um dos segmentos do ensino fundamental, não sendo necessário, dessa forma, utilizar essa informação como critério de exclusão dos participantes.

Buscando também identificar quanto à rede de ensino em que esses profissionais participantes atuam, foi apresentada a Questão 4, conforme gráfico que se segue:

Gráfico 4 – Redes de ensino de atuação dos participantes da pesquisa

#### 4) Você leciona em qual rede de ensino?

30 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

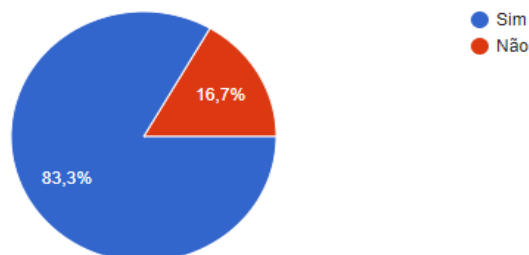
Quanto à necessidade de verificar sobre as incidências e os comportamentos junto à rede básica de educação, as respostas também sinalizaram que o público que respondeu ao questionário atende à expectativa da pesquisa, uma vez que 20% dos respondentes (5) atuam na rede pública municipal e 76,7% (24 respondentes) na estadual. E, verificando as informações constantes do Quadro 2, apenas um respondente atua exclusivamente na rede particular de ensino.

Já as questões seguintes do formulário aplicado (de 5 a 7) tiveram por objetivo verificar o conhecimento dos professores sobre os conteúdos pertinentes à fonética e à fonologia e, com isso, abordar as questões relacionadas ao processo formativo desses profissionais. As respostas alcançadas seguem sinalizadas pelos gráficos seguintes.

#### Gráfico 5 – Grade curricular e as disciplinas de fonética e fonologia

5) Durante sua graduação, havia alguma disciplina na grade do seu curso em que fossem ministrados conteúdos das áreas de fonética e fonologia?

30 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

No Gráfico 5, fica evidenciado que a maioria das grades formativas dos professores respondentes contemplava disciplinas que possuíam conteúdo das

áreas de fonética e fonologia em sua estrutura, uma vez que 25 dos 30 respondentes informaram que sim. Nesse sentido, o indicativo teórico proposto por Cagliari (2009) sobre a necessidade de levar ao docente meios de conhecer e produzir dentro das respectivas áreas mostra-se inicialmente cumprido.

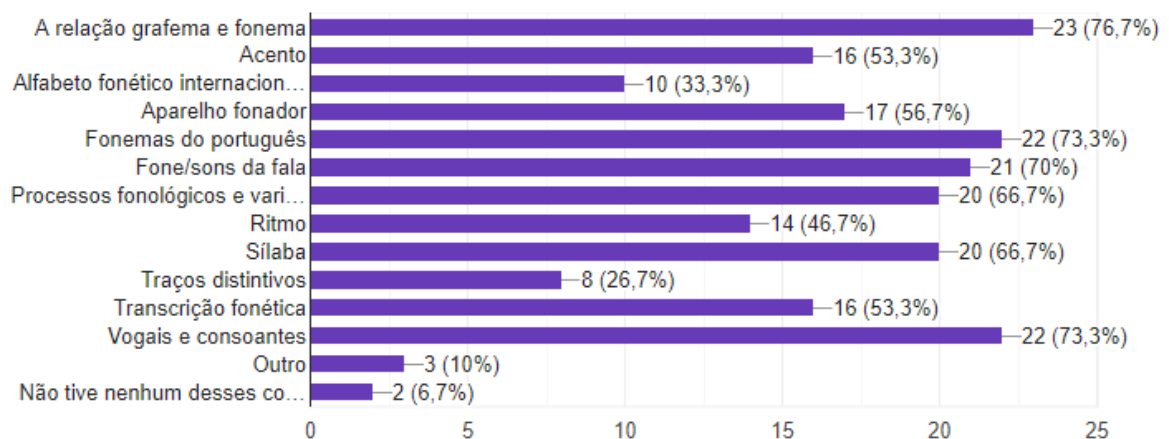
Conforme sinalizado por Brito (2011), as respostas levam a concluir também que o processo de graduação do docente, quando atento às questões formativas desse profissional, podem contribuir ainda para o atendimento dos preceitos instituídos pela LDB/96.

Retomando os ensinamentos de Tardif (2002), é possível perceber, pelas respostas alcançadas, que a formação dos profissionais respondentes pretendeu, de algum modo, ofertar os conteúdos de fonética e fonologia e, com isso, promover a construção de um arcabouço de conhecimentos, que, aliado às competências e às habilidades docentes, auxiliou a identificar, em grande maioria, a existência de fenômenos linguísticos nas salas em que lecionam.

Gráfico 6 – Síntese sobre o reconhecimento de conteúdo pelos participantes

6) Você reconhece algum conceito referente a conteúdos de fonética e fonologia do português que tenha estudado na sua graduação? Você pode assinalar mais de uma resposta.

30 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

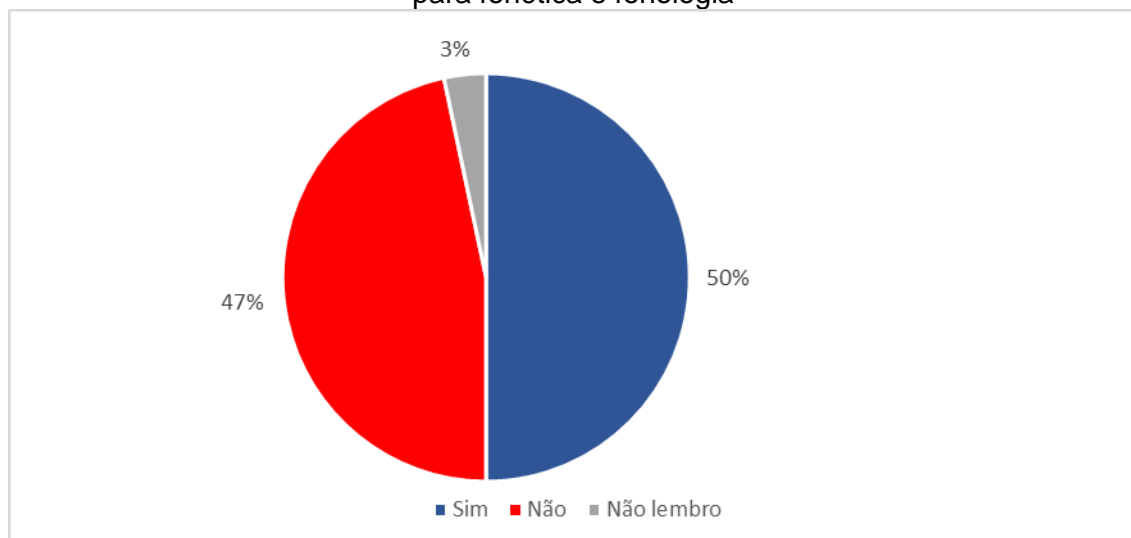
Corroborando o indicativo visto no Gráfico 5, esse gráfico ratifica que os professores tiveram acesso ao conteúdo e abordaram temáticas relevantes dentro do conteúdo de fonética e fonologia. Assim, demonstra-se que esses profissionais

possuem um repertório de saberes que podem ser aplicados em sala de aula para trabalhar as questões dos fenômenos linguísticos.

Esses dados nos oportunizam analisar que, ainda que o professor esteja tendo acesso aos conteúdos sobre as temáticas em seu processo de formação, necessário se faz entender como organizar e utilizar o que aprendeu dentro da formação quanto à teoria das áreas de fonética e fonologia, levando o aluno a tirar maior proveito de suas aulas e, por consequência, a um aprendizado significativo, ratificando o entendimento apresentado por Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) de que conteúdos de fonética e fonologia devem compor, de forma significativa, as grades curriculares de formação do docente.

Ademais, quando questionados: “Você já participou de outro curso (minicursos/cursos livres) que tenha abordado conteúdos relacionados à fonética e fonologia do português fora da sua graduação?” (Questão 7), em que se buscou compreender sobre o processo de formação continuada desses participantes, as respostas oscilaram entre “Não lembro” (3%), “Não” (47%) e “Sim” (50%), de acordo com o gráfico a seguir.

Gráfico 7 – Participação em cursos fora do contexto da graduação com conteúdo voltado para fonética e fonologia



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

Sobre as questões do processo formativo docente, percebe-se que há uma necessidade de ofertas de mais cursos de formação continuada, uma vez que 50% dos entrevistados afirmaram ter participado de cursos fora do contexto da graduação o que pode oportunizar melhores condições para a sua atuação em sala de aula.

Isso coaduna com as afirmações feitas por Rodrigues e Sá (2018) de que o despreparo do professor, por vezes, decorre da carência no ensino de fonética e fonologia em sala de aula, sendo isso:

[...] consequência do parco espaço que essas áreas, tradicionalmente, têm nas orientações curriculares nacionais. Se órgãos governamentais responsáveis pela criação e pela implementação do currículo não reconhecem a importância desses campos para a ampliação dos saberes linguísticos dos alunos e acabam por suprimir ou minimizar a sua presença nas orientações curriculares nacionais, elas, por sua vez, também não se farão presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Tais inquietações motivaram a análise que segue. (RODRIGUES; SÁ, 2018, p. 588).

Ademais, conforme apontado por Rodrigues e Nascimento (2016, p. 55):

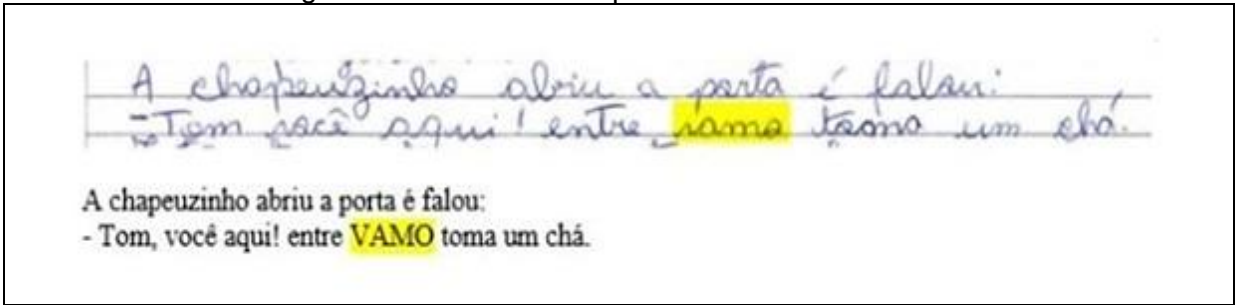
O professor precisa, em primeiro lugar, ter um embasamento teórico que lhe permita intervir de forma produtiva, quando vir que o seu aluno apresenta um desempenho aquém do esperado, considerando-se o seu nível de escolaridade, no que diz respeito, por exemplo, à transferência para a escrita de fenômenos da oralidade. Nesse contexto, urge que o docente parta do conhecimento que o aluno já tem, para que possa desenvolver estratégias que lhe possibilitem chegar a um outro nível de desempenho.

Assim, ainda que as evidências encontradas nas respostas às Questões 5 e 6 demonstrem a existência de um acesso dos professores aos conteúdos em seu processo formativo, os dados obtidos pela Questão 7 (Gráfico 7) levantam uma preocupação sobre uma lacuna na formação continuada que permita ao profissional atualizar suas práticas metodológicas, de acordo com o contexto em que se encontra inserido e, com isso, alcançar melhores resultados em sala de aula.

#### 4.2 Sobre o apagamento do /S/

No próximo segmento de questões, foi verificada a percepção dos professores quanto à identificação de determinados desvios junto aos seus alunos do ensino fundamental I e II e do ensino médio. Assim, as Questões 8 a 10 tiveram por base a indicação do texto apresentado na Imagem 1.

Imagem 1 – Texto utilizado para as Questões de 8 a 10



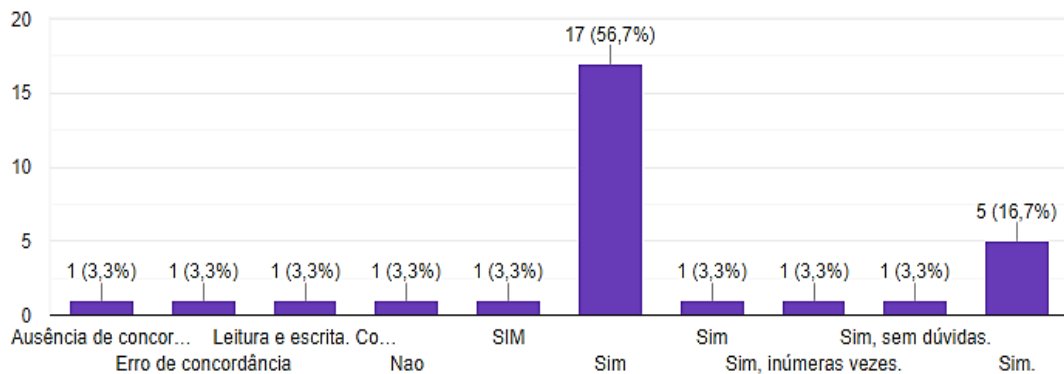
Fonte: utilizado pela autora no questionário aplicado (2020).

A partir das respostas sinalizadas, nas Questões 8 e 9, que se referem à imagem 1 supracitada, é possível verificar que 96,66% dos professores (29 respondentes) já se depararam com o desvio apresentado: apagamento do /S/, no caso em questão (Gráfico 8), em posição de coda final. Essa constatação ratifica o postulado nos estudos de Callou, Leite e Moraes (2002) de que a posição em coda final do /s/ torna tal sibilante mais frágil, favorecendo o seu apagamento.

Gráfico 8 – Identificação de desvios percebidos pelos professores participantes

8) Durante sua atuação como professor de língua portuguesa, você já verificou desvios semelhantes aos destacados nos textos abaixo?

30 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados coletados (2022).

Foi possível verificar ainda, por meio do Gráfico 9, que os maiores registros de incidência ocorreram tanto no ensino fundamental II (6º ano) como no ensino médio (1º ano). Além disso, a identificação quanto ao desvio apresentado gerou variedade de respostas e ausência, visto que somente 26 dos 30 professores responderam, conforme se verifica no Quadro 3.

Nesse caso, algumas hipóteses poderiam explicar o ocorrido: o professor não ter entendido a pergunta; esquecimento do ano de maior incidência ou do nome do

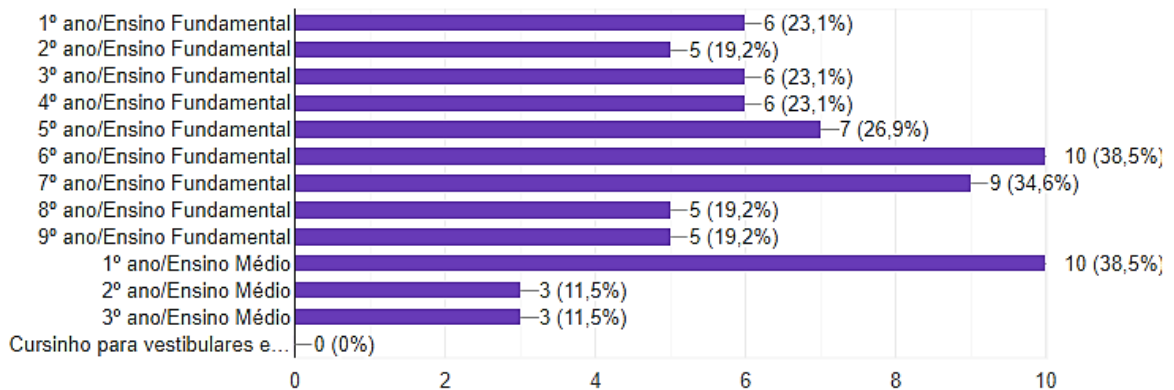
fenômeno ou, ainda, desconhecimento quanto ao fenômeno específico. Nesta última hipótese, poder-se-ia dizer, conforme aduz Cagliari (2009), que ainda que o profissional (re)conheça que está diante de um tipo de desvio, pode encontrar dificuldade de vinculá-lo ao conteúdo específico da área de fonética e fonologia (Gráfico 10 e Quadro 3).

Gráfico 9 – Desvios detectados por segmentos de ensino

9) Em que séries, dentre as que você atua, houve maior ocorrência de desvios semelhantes aos apontados na questão 8? Você pode assinalar mais de uma resposta.



26 respostas



F

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

Na Questão 10: “Você conhece algum termo técnico ou algum tipo de classificação que tenha estudado, na sua graduação ou em outro curso, e usado para nomear o que foi considerado desvio no texto da Questão 8? Se sim, qual?”, inicialmente se destacou que, dentre as respostas, as mais recorrentes (20 respostas = 66,67%) apontaram o reconhecimento da variação, ainda que cerca de 65% desses (13 respondentes) não reconheceram especificamente a qual fenômeno se refere e alguns dos docentes tenham arriscado nomear o fenômeno, conforme se verifica no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – (Re)Conhecimento quanto aos tipos de variações linguísticas (Questão 10)

Informante	Respostas da Questão 10
1	Não respondeu
2	Não respondeu
3	Não respondeu
4	Não respondeu
5	Não
6	Não lembro
7	Não
8	Sim. Processo de aquisição da escrita o nível de escrita da criança é classificado como alfabético
9	Apagamento do s
10	Não lembro os nomes técnicos, acredito que sejam trocas fonéticas.
11	Concordância
12	Desvio ortográfico
13	Não
14	Variação linguística
15	Na graduação NÃO
16	Não
17	Sim. Barbarismo
18	Não
19	Sim
20	Sim, apagamento do fonema s em coda.
21	Sim. Transcrição fonética.
22	Sim. Fenômeno de apagamento da sibilante /S/ em posição de coda final.
23	Sim. Foi a concordância verbal. O falante escreve como fala, desvio à norma padrão.
24	Não lembro
25	Supressão do s por economia, algo assim.
26	Não
27	Não
28	Não
29	Não lembro
30	Não

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados coletados (2022).

Essas respostas corroboram o entendimento de Cagliari (2009) de que, mesmo que o profissional reconheça que está diante de um tipo de desvio, vai encontrar dificuldade de tecer hipóteses sobre a escrita do aluno e de vinculá-lo ao conteúdo específico da área de fonética e fonologia, uma vez que apenas 4 (13,33%) dos 30 respondentes conseguiram fazê-lo de forma assertiva (Quadro 3 e Gráfico 10).

Já dentre os demais (33,33%), 7 (23,33%) declararam não conhecer o desvio apontado, fazendo com que, ao ser analisada em conjunto com a Questão 9, a hipótese anteriormente apontada de o professor desconhecer o fenômeno em destaque se confirma. Também foi possível aferir que 2 (6,67%) respondentes não



se lembram do fenômeno e 1 (3,33%) apontou um fenômeno equivocado para o exemplo apresentado, ratificando as hipóteses aventadas.

Gráfico 10 – Conhecimento formal sobre os desvios da língua



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

Interessante notar que alguns docentes procuraram relacionar os conhecimentos de fonética e fonologia em suas respostas, usando termos como trocas fonéticas, transcrição fonética e supressão por economia (Quadro 3), embora não tenham conseguido classificar o fenômeno em toda sua complexidade e de modo mais específico. Isso aponta para o fato de que os docentes têm dificuldades de mobilizar seus conhecimentos de linguística ao analisar textos de seus alunos.

Sobre as respostas mais elaboradas, conforme se abstrai do Quadro 3, destacam-se a do informante 22, o qual respondeu que se tratava de “apagamento

da sibilante /S/ em posição de coda final”; do informante 9, que classificou como “apagamento do s”, e a do informante 20, que disse “apagamento do fonema s em coda”, demonstrando que, dentro do grupo investigado, parte dele possui conhecimentos mais aprofundados de fonética e fonologia em seu repertório, mesmo que não tenha utilizado a exata precisão terminológica.

Convém ainda frisar que, quando observamos o perfil dos respondentes que nomearam o fenômeno mobilizando conhecimentos de fonética e fonologia, vemos que são docentes com formação mais recente (menos de 20 anos) e, embora não conste do questionário, diante do contato mantido com os sujeitos da pesquisa, é do nosso conhecimento que alguns desses docentes cursaram ou estão cursando o Mestrado em Letras, inclusive.

Chama a atenção que um equívoco de escrita ainda seja classificado como “barbarismo” por um docente (informante 17), uma forma simplista e estigmatizada de se observar fatos linguísticos. Segundo o Dicionário Houaiss (2009), barbarismo, diz respeito ao:

[...] uso de formas vocabulares contrárias à norma culta da língua, seja do ponto de vista ortoépico (p.ex., *peneu* no lugar de *pneu*; *rúbrica* no de *rubrica*), ortográfico (p.ex., *excessão* por *exceção*), gramatical (p.ex., a construção *quando eu ver* por *quando eu vir*, *ela está meia triste* por ... *meio triste*; *menas palavras* por... *menos palavras*), ou semântico (p.ex., o uso da loc. *ir de encontro a* ['chocar-se com'] no lugar de *ir ao encontro de* ['estar conforme'])

Quando olhamos o perfil do respondente que classificou o fenômeno como barbarismo (informante 17), vemos que tem formação na área de Letras/Português, com experiência de mais de 20 anos em sala de aula (Quadro 2). Isso indica que, embora experiente em seu labor, o docente concluiu o curso de Letras há muitos anos e, na hipótese de não ter contado com um processo de formação continuada na área da fonética e da fonologia, pode ocorrer de vincular seu trabalho a um ensino de língua portuguesa normativo e descontextualizado das reflexões propostas pela linguística moderna (TARDIF, 2002).

Outra hipótese vislumbrada é a de que o docente trabalha a perspectiva dos fenômenos linguísticos não sob o viés de reconhecimento quanto à sua tipologia, mas, sim, a partir das percepção de “erros” que levem a escolher por métodos diferenciados para abordar a temática.

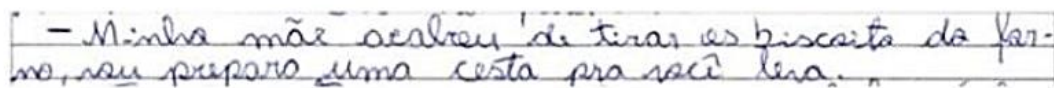
Isso pode, inclusive, servir de objeto para uma investigação futura de pesquisa, ratificando o entendimento de Tardif (2002), do qual coadunamos quanto à necessidade de que os conhecimentos da linguística alcancem profissionais da área de língua portuguesa para que possam atuar promovendo um ensino de português mais reflexivo e pautado no avanço da ciência.

Conforme sinalizado por Tardif (2002, p. 230), é importante buscar compreender como pensa e se expressa o professor e quais são os seus saberes, de forma que, ao “[...] registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana”, será possível buscar meios adequados para aprimorar sua atuação em sala de aula.

Assim, as Questões de 11 a 13 (Imagens 2 e 3) buscaram igualmente verificar a incidência percebida pelos professores quanto aos exemplos que se seguem (Imagem 2), cujas respostas foram similares à anterior, logo, 61,5%, ou seja, 24 dos respondentes, no que se refere ao texto presente na Questão 11 (Gráfico 11). Os professores que identificaram tal desvio indicaram ser com alunos do ensino fundamental I e II (Gráfico 12) e, apesar do reconhecimento do desvio e de os participantes terem respondido aos questionamentos, as variações negativas e de ausência de respostas acompanharam a análise anterior.

Imagem 2 – Texto utilizado para as Questões 11 a 13

11) Durante sua atuação como professor de língua portuguesa, você já verificou desvios semelhantes aos destacados nos textos abaixo?



- Minha mãe acabou de tirar os biscoito do forno, vou prepara uma cesta pra você leva.

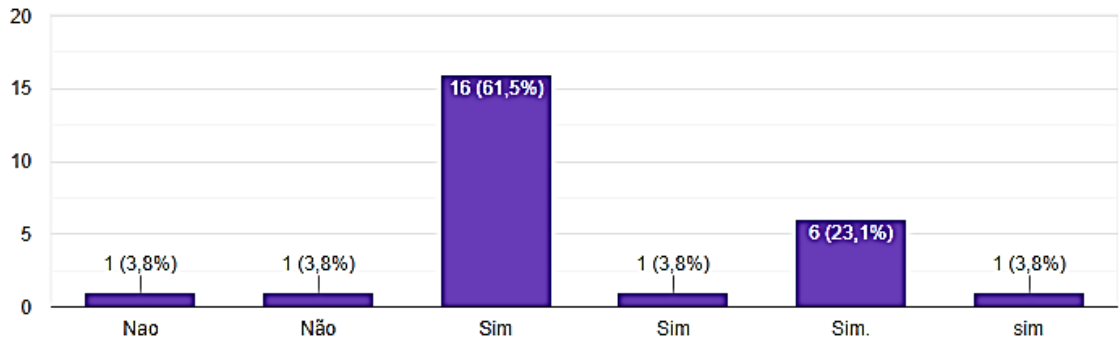
“ – Minha mãe acabou de tirar os **BISCOITO** do forno, vou prepara uma cesta pra você leva. ”

Fonte: utilizado pela autora no questionário aplicado (2020).

Gráfico 11 – Reconhecimento quanto ao desvio apresentado na Questão 11

11) Durante sua atuação como professor de língua portuguesa, você já verificou desvios semelhantes aos destacados nos textos abaixo?

26 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

Quando perguntados na Questão 13: “você conhece algum termo técnico ou algum tipo de classificação, que tenha estudado na sua graduação ou em outro curso, usado para nomear o que foi considerado desvio no texto da Questão 11? Se sim, qual?” (Imagem 3), parte dos professores disse que não saberia responder (9 informantes) ou não se lembrava do termo (5 informantes), conforme se verifica no Quadro 4, em que se listam as respostas desses profissionais.

Imagem 3 – Questões 12 e 13

12) Em que séries, dentre as que você atua, houve maior ocorrência de desvios semelhantes aos apontados na questão 11? Você pode assinalar mais de uma resposta.

30 respostas

13) Você conhece algum termo técnico ou algum tipo de classificação, que tenha estudado na sua graduação ou em outro curso, usado para nomear o que foi considerado desvio no texto da questão 11? Se sim, qual?

30 respostas

Fonte: utilizado pela autora no questionário aplicado (2020).

Quadro 4 – (Re)Conhecimento quanto aos tipos de variações linguísticas (Questão 13)

Informante	Tempo de atuação	Respostas à Questão 13
1	Não informado	Não, com toda certeza. Estilos não monitorados.
2	6 a 10 anos	Não.
3	Mais de 20 anos	Não lembro.
4	Mais de 20 anos	Meus estudos foram aprofundados desde Coutinho (1976) com os metaplasmos, suas divisões e classificações até...
5	Mais de 20 anos	Não.
6	Mais de 20 anos	Não lembro.
7	Mais de 20 anos	Não.
8	Mais de 20 anos	Sim.
9	11 a 15 anos	Apagamento do s.

Informante	Tempo de atuação	Respostas à Questão 13
10	Mais de 20 anos	Desvio de concordância nominal. O aluno marcou o plural somente com o artigo e manteve o substantivo no singular.
11	11 a 15 anos	Não.
12	11 a 15 anos	Erro de concordância.
13	16 a 20 anos	Não.
14	11 a 15 anos	Variação linguística.
15	11 a 15 anos	Na graduação NÃO.
16	16 a 20 anos	Não.
17	Mais de 20 anos	Sim, cacoepia.
18	1 a 5 anos	Desvio de linguagem.
19	Mais de 20 anos	Sim.
20	1 a 5 anos	Não, discutimos sobre isso em introdução a linguística, é comum marcar o plural no artigo <i>os carro</i> , <i>os bicho</i> , no conteúdo de sociolinguística.
21	16 a 20 anos	Sim. A não flexão de plural em todos os substantivos presentes no enunciado.
22	16 a 20 anos	Sim. Apagamento da sibilante /S/ em coda final na marcação do plural.
23	16 a 20 anos	Concordância nominal.
24	Mais de 20 anos	Não lembra.
25	16 a 20 anos	Uso da oralidade na escrita. Economia linguística ou algo do tipo.
26	1 a 5 anos	Não.
27	11 a 15 anos	Não.
28	16 a 20 anos	Não.
29	6 a 10 anos	Não lembra.
30	Mais de 20 anos	Não lembra.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

Como se pode observar no Quadro 4, os docentes que percebem a variação linguística, em sua maioria, relacionam-na à concordância nominal de número, mas apenas dois deles vinculam essas questões ao apagamento da sibilante em coda, quais sejam, os informantes 9 e 22, dois dos três professores que reconheceram a variação apresentada em resposta à Questão 10 (Quadro 3 e Gráfico 10). Isso ratifica que parte da complexidade do fenômeno observado não é abordada nas respostas da maioria dos informantes.

Por outro lado, é importante observar, a partir dessas respostas, que, se analisadas em conjunto com o tempo de atuação de cada respondente, evidencia-se que a maioria das manifestações “não” e “não lembra” refere-se a docentes com mais de 20 anos de atuação, sendo o fator do lapso temporal, desde a sua formação e as questões voltadas à formação continuada, um elemento significativo para explicar os achados.

Esse resultado remete ao exposto por Pimenta (1999) e Tardif (2002) de que, a partir da análise sobre os saberes docentes, torna-se possível (re)pensar a

formação e a atuação desses profissionais, uma vez que os conhecimentos vão se constituindo e rerepresentando a partir de reflexões na e sobre a prática docente.

Um fato curioso é que o mesmo docente (informante 17) que classificou o fenômeno como “barbarismo”, em resposta à Questão 10, classificou essa ocorrência como “cacoepia”, também chamada de “cacoépia” pelas gramáticas tradicionais. Novamente, destaca-se ser essa uma maneira simplista e estigmatizada de se observar a questão, o que, sem desmerecer o conhecimento do profissional docente, remete à ideia de que a formação continuada precisa trabalhar as temáticas da fonética e fonologia na atualização docente.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2009), “cacoépia” é uma rubrica da gramática que indica “pronúncia irregular, diferente da prevista ou postulada pela prosódia ('estudo'); cacoepia”. Essa classificação reforça a noção de erro em relação à variação linguística, que é um fenômeno presente em todas as línguas naturais. Por isso, entende-se ser importante que conhecimentos de fonética, fonologia e de linguística em geral passem pelos processos de formação continuada e cheguem a docentes com esse perfil (formados há mais de 20 anos).

Isso porque, para além da resposta do informante supracitado, foi possível verificar ainda, dentre as 30 respostas, mais especificamente dentre as 11 respostas dos profissionais com mais de 20 anos de carreira, que 6 deles responderam “não” e 4, “não lembro” à pergunta sobre o reconhecimento do fenômeno investigado (Questão 13).

Novamente, verificou-se que os registros de incidência dos desvios percebidos pelos docentes ocorrem no ensino fundamental I e II e no ensino médio<sup>3</sup>, conforme se abstrai do Gráfico 12 a seguir. Também foi possível aferir que os maiores registros de incidência ocorreram tanto no ensino fundamental II (6º e 7º anos) como no ensino médio (2º ano), com variedade de respostas sobre o desvio apresentado dentre os 30 professores respondentes.

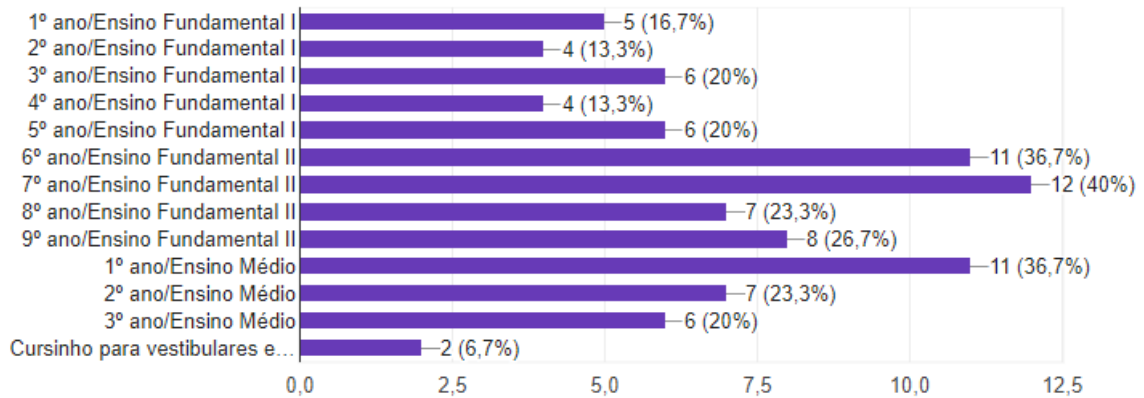
Gráfico 12 – Desvio (apagamento do /S/) detectado por segmento de ensino

---

<sup>3</sup> Em que pese serem registrados números pertinentes ao ensino médio, esse estudo focou sua análise apenas nos segmentos do ensino fundamental I e II.

12) Em que séries, dentre as que você atua, houve maior ocorrência de desvios semelhantes aos apontados na questão 11? Você pode assinalar mais de uma resposta.

30 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

Diante dessas constatações, é importante destacar, especialmente no que se refere aos saberes dos professores de língua portuguesa, que a formação desses profissionais deve buscar não só prepará-los para atuar com a aplicação da norma culta, mas, para além disso, saber reconhecer e atuar com os desvios encontrados nas produções (escrita e oral) dos seus alunos, de forma a não causar constrangimento, mas, sim, ampliar a competência linguística deles (BAGNO 1999, 2003; TARDIF, 2002).

Ademais, conforme sinalizado por Ribeiro e Hora (2004) e Camacho (2011), o contraste a ser percebido pelo docente em sala de aula, entre a marcação e o apagamento do /S/, é definido por fatores diversos, que devem ser mais bem estudados e compreendidos pelo professor, de forma a possibilitar que, em sala de aula, ele utilize esse conhecimento para debater sobre as questões linguísticas representadas por tal fenômeno.

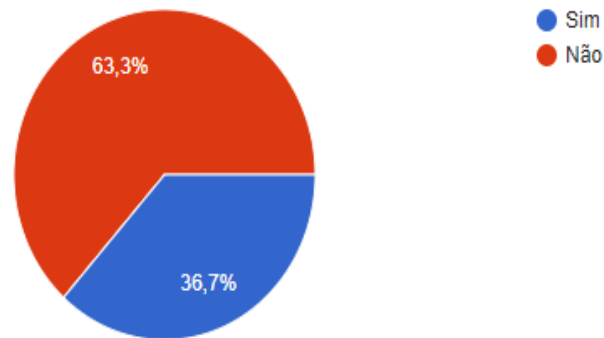
No segmento seguinte, buscou-se verificar especificamente quanto ao conhecimento dos professores sobre o fenômeno linguístico do apagamento do /S/ em coda silábica.<sup>4</sup> As respostas se encontram registradas no gráfico seguinte:

Gráfico 13 – Sobre os conhecimentos específicos no curso de formação – apagamento do /S/

<sup>4</sup> As Questões 14, 15, 16 e 20, por tratarem do fenômeno linguístico de apagamento do /R/, e as Questões 17 e 18, por abordarem, de forma conjunta, as respostas sobre os fenômenos linguísticos de apagamento do /S/ e do /R/, serão abordadas no tópico seguinte (4.3).

19) No seu curso de graduação, você teve algum conteúdo que explicasse o fenômeno linguístico "apagamento do /S/ em coda silábica?"

30 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

As respostas sinalizam que, mesmo havendo a disciplina e a aplicação de conteúdo voltado para as áreas de fonética e fonologia nas graduações dos respondentes, não se percebe um aprofundamento sobre o fenômeno linguístico em estudo (apagamento do /S/), diante do percentual de 63,3% do total de participantes (20 informantes), afirmando que não tiveram o referido conteúdo na graduação.

Destaca-se ainda que as respostas encontradas abrem espaço para investigação futura mais aprofundada, voltada a identificar quais são os problemas vivenciados pelo profissional no processo formativo, no intuito de confirmar se o apontado por Parisotto (2009) e Bamberg (2008) de que a formação e o material de apoio das graduações têm focado apenas em abordagens superficiais no que se refere aos conteúdos de fonética e fonologia, fragilizando, assim, a formação docente e sua prática metodológica em sala de aula.

Ademais, esses números refletem a hipótese de que a formação docente, seja ela a de graduação, seja a continuada, tem sido insuficiente para a preparação do docente, fazendo com que as diferenças encontradas nesta pesquisa, em relação ao tempo de atuação, sejam mitigadas se analisadas sob o ponto de vista da formação docente.

Encerrado esse segmento, passaremos, no tópico seguinte, a apresentar os resultados e a discutir sobre o fenômeno do apagamento do /R/.



### 4.3 Sobre o apagamento do /R/

No intuito de complementar as análises até aqui apresentadas, no que se refere ao fenômeno linguístico do apagamento do /R/, as Questões 14 a 16, a partir do texto inserido na Questão 14 (Imagem 4), buscaram verificar a incidência percebida pelos professores quanto ao exemplo apresentado do fenômeno.

Imagem 4 – Questões 14 a 16

14) Durante sua atuação como professor de língua portuguesa, você já verificou desvios semelhantes aos destacados nos textos abaixo?

“Uma menina pegou e derrubou o **CODÃO**, a felicite começou a chora, o fenando falou que conseteria a felicite ficou feliz. Felicite não conseguiu realiza”

“- sua vovó tina está doente é pediu para você **LEVA** um biscoito para ela! ”

15) Em que séries, dentre as que você atua, houve maior ocorrência de desvios semelhantes aos apontados na questão 14? Você pode assinalar mais de uma resposta.

30 respostas

16) Você conhece algum termo técnico ou algum tipo de classificação, que tenha estudado na sua graduação ou em outro curso, usado para nomear o que foi considerado desvio no texto da questão 14? Se sim, qual?

30 respostas

Fonte: utilizado pela autora no questionário aplicado (2020).

Diante disso, nas referidas questões (Imagem 4), procurou-se identificar se os docentes reconheciam os desvios apresentados no texto da Questão 14, em qual segmento de ensino se mostrava mais presente e os seus conhecimentos específicos sobre a temática, conforme síntese constante no Quadro 5:

Quadro 5 – Respostas das Questões 14 a 16

Informante	Questão 14	Questão 15	Questão 16
1	Sim	6º ano/EF 8º ano/EF	Não me recordo

Informante	Questão 14	Questão 15	Questão 16
		9º ano/EF 1º ano/EM 2º ano/EM 3º ano/EM Cursinho para vestibulares e concursos públicos	
2	Sim	6º ano/EF 7º ano/EF	Não
3	Sim	7º ano/EF	Conheço, mas não lembro
4	Sim, o tempo todo.	6º ano/EF 7º ano/EF 8º ano/EF 9º ano/EF 1º ano/EM	Tenho vários quadros em minha pesquisa como por exemplo: Tipologia e Fontes de Erros com base em Oliveira e Nascimento (1990) e Erros na Escrita de Estudantes segundo Cagliari (1997).
5	Sim	1º ano/EM	Não
6	Sim	1º ano/EM 2º ano/EM 3º ano/EM	Não lembro
7	Sim	1º ano/EF 2º ano/EF 3º ano/EF	Não
8	Não	1º ano/EF 2º ano/EF 3º ano/EF	Não
9	Sim	1º ano/EM	Apagamento do R
10	Sim	9º ano/EF 1º ano/EM 2º ano/EM 3º ano/EM	Não lembro o termo técnico, percebo que houve a omissão do erre na família ar- er-ir-or - ur revelando uma falha que persistiu desde a alfabetização, talvez. É comum que o infinitivo não seja corretamente grafado com o erre final, ou até mesmo acentuado.
11	No 2º caso sim.	9º ano/EF 1º ano/EM 2º ano/EM 3º ano/EM	Não
12	Sim	7º ano/EF	Desvio ortográfico
13	Não	Não respondeu	Não
14	Sim	6º ano/EF 7º ano/EF	Variação linguística
15	Sim	6º ano/EF 7º ano/EF 8º ano/EF	Na graduação Não.
16	Sim	6º ano/EF 7º ano/EF 8º ano/EF	Não
17	Sim.	3º ano/EF 4º ano EF	Sim. Processo fonológico de apagamento.
18	Sim	7º ano/EF 8º ano/EF	Processo fonológico de mudança por assimilação/mudança por apagamento

Informante	Questão 14	Questão 15	Questão 16
19	Sim	3º ano/EF 6º ano/EF	Sim
20	“Leva” sim.	7º ano/EF 8º ano/EF 2º ano/EM 3º ano/EM	Apagamento de r em coda.
21	Sim	1º ano/EM	Sim. Supressão fonética.
22	Sim	7º ano/EF 9º ano/EF 1º ano/EM 2º ano/EM	Sim. Apagamento de /R/ em posição de coda
23	Sim	1º ano/EM	Sim. Erro ortográfico perante a norma padrão. O falante escreve como fala.
24	Sim	4º ano/EF 5º ano/EF 8º ano/EF 9º ano/EF	Não lembro
25	Sim	6º ano/EF 7º ano/EF 8º ano/EF 1º ano/EM 2º ano/EM	Apagamento do s, algo do tipo.
26	Sim	1º ano/EF 2º ano/EF 3º ano/EF 4º ano EF 5º ano/EF	Não
27	Sim	5º ano/EF	Não
28	Sim	1º ano/EF 2º ano/EF 3º ano/EF 4º ano EF 5º ano/EF 6º ano/EF	Não
29	Sim	6º ano/EF 7º ano/EF	Não lembro
30	Sim	1º ano/EF 6º ano/EF 8º ano/EF 1º ano/EM	Não

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

Assim, a partir do Gráfico 14, a seguir, é possível verificar que 40% dos professores (12 informantes) já identificaram tal desvio, sendo, em sua maioria, em alunos do ensino fundamental I e II. Esse resultado, se analisado à luz do exposto por Oliveira (2001), pode evidenciar que o apagamento do /R/ é resultado da simplificação feita pelo aluno, diante de fatores linguísticos e sociais.

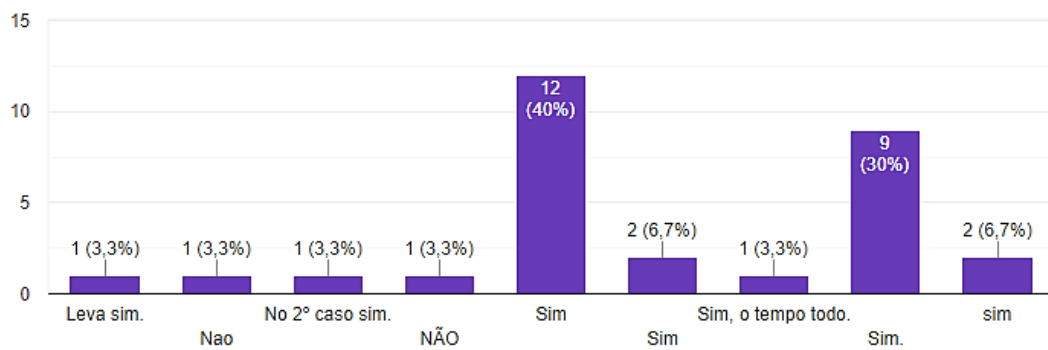
Destaca-se ainda que, nesse mesmo gráfico, foi possível identificar um decréscimo de 21,5% no percentual de reconhecimento dos docentes no que se refere ao desvio do apagamento do /R/ em relação ao apagamento do /S/ (Gráfico

11), abrindo aqui uma possível lacuna para novos estudos voltados a identificar os motivos que levam a essa diferença.

Gráfico 14 – Reconhecimento quanto ao desvio apresentado na Questão 14

14) Durante sua atuação como professor de língua portuguesa, você já verificou desvios semelhantes aos destacados nos textos abaixo?

30 respostas



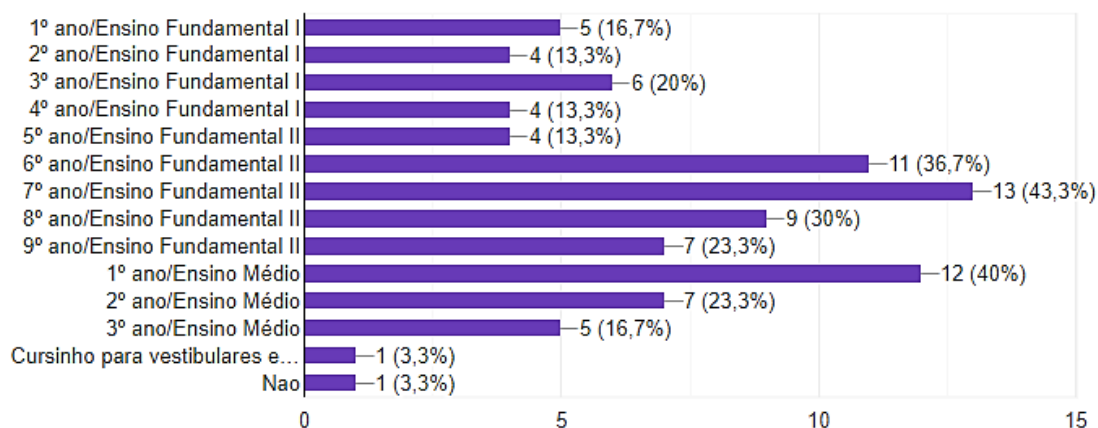
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

Já o Gráfico 15 possui similaridade com o apresentado no tópico anterior (Gráfico 12) ao indicar que a identificação do apagamento do /R/ se deu, em sua maioria, com alunos do ensino fundamental I e II.

Gráfico 15 – Desvio (apagamento do /R/) detectado por segmento de ensino

15) Em que séries, dentre as que você atua, houve maior ocorrência de desvios semelhantes aos apontados na questão 14? Você pode assinalar mais de uma resposta.

30 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

No que se refere à Questão 16 (Imagem 4), dos 30 sujeitos participantes, 23 responderam à questão, de forma aberta, sendo que desses apenas 6 apontaram como “apagamento do /R/”, 5 como algum tipo de “desvio/variação linguística”, 1 respondeu como sendo “erro ortográfico”, 1 como “apagamento do /S/” e 10 responderam “não conhecer ou não lembrar”. Essas respostas reafirmam o resultado encontrado no Gráfico 14 sobre o menor reconhecimento do apagamento do rótico em relação ao do /S/.

Contudo, diante da existência dessa diferença quanto ao reconhecimento dos fenômenos analisados, um ponto comum restou evidenciado, que se refere à necessidade de uma revisão no processo formativo docente (graduação e continuada). Nesse sentido, conforme sinalizado por Costa Val *et al.* (2009), o processo de formação dos professores deve garantir a esses profissionais o conhecimento e os recursos para trabalhar, com o seu alunado, as variações linguísticas que se apresentam nas salas de aulas.

Já as Questões 17 e 18 (Imagem 5) buscaram compreender qual é a percepção do professor sobre as ocorrências apresentadas nos textos presentes nas Questões 8, 11 e 14, gerando respostas variadas (Quadro 6), mas que indicam, em sua maioria, que os professores percebem: 1) que os alunos escrevem como falam; 2) as questões regionais sobre apagamento de determinadas letras; 3) a falta de conhecimento das regras da língua padrão; 4) as questões sociais como

determinantes para as variações; 5) a falta de leitura e 6) os transtornos, por exemplo, a dislexia (informante 16).

Imagem 5 – Questões 17 e 18

<p>17) Na sua percepção, por que o aluno realiza tais equívocos de escrita?</p> <p>30 respostas</p>
<p>18) Você pode mencionar registros semelhantes aos citados neste questionário e que foram encontrados na escrita dos seus alunos?</p> <p>26 respostas</p>

Fonte: utilizado pela autora no questionário aplicado (2020).

Também foi possível aferir outras incidências de desvios sinalizadas pelos professores, conforme se percebe no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Respostas das Questões 17 e 18

Informante	Tempo de atuação	Questão 17	Questão 18
1	Não informado	Não respondeu	Não respondeu
2	6 a 10 anos	Os desvios de escrita mais comuns estão associados à concordância e ortografia.	Não respondeu
3	Mais de 20 anos	A maioria é pelo convívio familiar	Não respondeu
4	Mais de 20 anos	Gosto muito dos Metaplasmos por Transformação segundo Botelho e Leite (2005), porquanto, a língua está sempre em movimento e há uma transcrição da fala para a escrita.	Não respondeu
5	Mais de 20 anos	Os equívocos cometidos na escrita decorrem do aspecto econômico, familiar e de um trabalho que envolva todos os atores do processo educacional do educando.	Ogi,onti.
6	Mais de 20 anos	Por ter como base da escrita o modo como o mesmo pronuncia as palavras.	tamo, os problema enfrentado...

Informante	Tempo de atuação	Questão 17	Questão 18
7	Mais de 20 anos	Por conta da forma como ele ouve as pessoas falarem.	Sim
8	Mais de 20 anos	Pouca leitura e escrita, problemas na fala e cultura.	Não
9	11 a 15 anos	Falta de atenção e/ou dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental	Leva (levar), gosta (gostar)
10	Mais de 20 anos	Talvez não tenha sido estimulado a perceber todos os sons da palavra na alfabetização, pode ser falta de leitura, ou o aluno pode ter algum problema de aprendizagem. Cada aluno é diferente, não podemos indicar uma única causa.	São muitos os desvios que encontramos em textos, não lembro um especificamente, mas posso mencionar as trocas de pares fonéticos que são comuns que são comuns vavor em vez de favor, por exemplo.
11	11 a 15 anos	O aluno traz para a escrita características da fala adquiridas no seu convívio familiar	oque (O que) nois (nós) tamu (estamos), etc.
12	11 a 15 anos	Pouca leitura de textos formais.	Lápi, óculo, pedão, serão...
13	16 a 20 anos	Não respondeu	Não respondeu
14	11 a 15 anos	Escreve como fala	Os político; As empresa...
15	11 a 15 anos	Falta de conhecimento	RÚBRICA no lugar de RUBRICA.
16	16 a 20 anos	Dislexia ou outro transtorno	No momento não
17	Mais de 20 anos	Por falta de atenção, de leitura, por influência da linguagem regional...	Sim. Omissão de letras, palavras abreviadas, letras trocadas, falta de concordância.
18	1 a 5 anos	Porque a fala é cheia de variações e o aluno tende a escrever como ele fala.	- Prometo que vou fazer a tarefa. - As camisa chegaram na escola.
19	Mais de 20 anos	O aluno não está alfabetizado, ou não se preocupa com o que faz ou, tem problemas de aprendizagem.	É comum em séries iniciais as crianças fazerem essa confusão quando vão escrever.
20	1 a 5 anos	Porque em algumas regiões do Brasil esse R no final não é muito marcado, portanto o aluno não fala assim não escreve o r no final. Já o R no meio da palavra eu não sei.	"eu penso muito em todas as noite me cuidar"
21	16 a 20 anos	Ele escreve tal como fala essas palavras.	Pota (porta), potão (portão). Registros

Informante	Tempo de atuação	Questão 17	Questão 18
			como esses já encontrei em produções escritas de estudantes de 6 ano do ensino fundamental durante o período que atuei com esse público.
22	16 a 20 anos	Influência da variante falada do idioma na escrita.	Os amendoim. 5 gato. Refoço (reforço)
23	16 a 20 anos	Falta de conhecimento da escrita padrão. Usa apenas a linguagem representativa da fala.	Sim
24	Mais de 20 anos	Acredito que seja a transcrição da oralidade para a escrita	Não lembro
25	16 a 20 anos	Ele escreve da mesma forma que fala.	Estuda (estudar), canta (cantar) apagamento do r
26	1 a 5 anos	Porque ele está no processo de construção da escrita e será normal esses esses equívocos	No momento não
27	11 a 15 anos	Por que ainda não consegue perceber a escrita	Não
28	16 a 20 anos	Muitas vezes por desconhecimento, e outras por não ler o que escreveu.	Ontem fui busca meu pai no trabalho. Minha mãe fez biscoito de chocolate vamo come?
29	6 a 10 anos	Por que o aluno ainda não consegue assimilar o que é singular e plural.	Não lembro no momento.
30	Mais de 20 anos	Falta de leitura	Produção de texto

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

A partir do Quadro 6, é possível aferir ainda, no que se refere à Questão 17, que muitos professores, ou seja, 14 (48,27%) de 29 respondentes, percebem que parte dos desvios linguísticos cometidos pelos alunos pode ter explicação na transposição do modo de fala dos alunos para a escrita.

Já quanto à Questão 18, a partir das respostas, verifica-se que o reconhecimento do docente quanto aos desvios cometidos por seus alunos mostra-se fragilizado, uma vez que o número de respondentes caiu para 26, sendo que 7



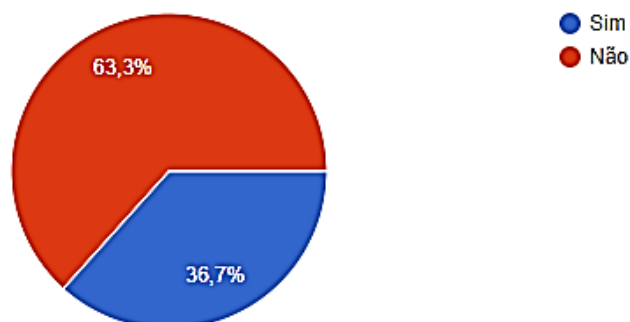
destes manifestaram “não lembro” ou “não” e 4 dos 19 respondentes manifestaram assertivamente, não indicando exemplos das ocorrências questionadas.

Isso também pode ser aferido nas respostas à Questão 20, em que se buscou identificar especificamente o conhecimento dos professores sobre o fenômeno linguístico do apagamento do /R/ em coda silábica, registradas no Gráfico 16 a seguir:

Gráfico 16 – Sobre os conhecimentos específicos no curso de formação – apagamento do /R/

20) No seu curso de graduação, você teve algum conteúdo que explicasse o fenômeno linguístico "apagamento do /R/ em coda silábica?"

30 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

As respostas vêm corroborar os dados até aqui verificados, uma vez que, ainda que exista a disciplina voltada aos conteúdos de fonética e fonologia durante o

processo de formação na graduação dos respondentes, da mesma maneira como apontado no tópico anterior (apagamento do /S/), os participantes, em sua maioria (63,3%), informaram que não tiveram acesso ao referido conteúdo na graduação.

As duas perguntas finais, indicadas como 21a e 21b, “Qual/Quais estratégia(s) você utiliza para realizar um trabalho pedagógico com os alunos que produzem essas formas escritas não convencionais em suas produções textuais a fim de que eles possam adequar a escrita de acordo com o que é considerado norma padrão?” e “Outras atividades e estratégias. Especifique. ”, buscaram identificar possíveis estratégias utilizadas pelos professores para adequar a escrita dos alunos à norma padrão, cujas respostas estão compiladas no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Respostas das Questões 21a e 21b

Informante	Tempo de atuação	Questão 21a	Questão 21b
1	Não informado	Não respondeu	Não respondeu
2	6 a 10 anos	Não respondeu	Não respondeu
3	Mais de 20 anos	Não respondeu	Não respondeu
4	Mais de 20 anos	Não respondeu	Não respondeu
5	Mais de 20 anos	Atividades de leitura Atividades de escrita	O estudante, em sala, corrigir texto do colega.
6	Mais de 20 anos	Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades para reconhecer e grifar palavras	No presencial, atividades de autocorreção dos textos em duplas.
7	Mais de 20 anos	Ditado Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita Atividades para reconhecer e grifar palavras	Não respondeu
8	Mais de 20 anos	Ditado Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita Atividades para reconhecer e grifar palavras	Leitura e escuta de sua própria leitura.
9	11 a 15 anos	Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita	Correção de exercícios em grupo.
10	Mais de 20 anos	Atividades de reescrita de texto	Não respondeu
11	11 a 15 anos	Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita	Pesquisas em dicionário.
12	11 a 15 anos	Atividades de reescrita de	Uso de textos com

Informante	Tempo de atuação	Questão 21a	Questão 21b
		texto Atividades para reconhecer e grifar palavras	regionalismos e a textos formais, verificação das diferenças.
13	16 a 20 anos	Ditado Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura	Não respondeu
14	11 a 15 anos	Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura	Pesquisas conceituais
15	11 a 15 anos	Atividades de leitura Atividades de escrita	Não respondeu
16	16 a 20 anos	Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita Atividades para reconhecer e grifar palavras	Não respondeu
17	Mais de 20 anos	Ditado Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita Atividades para reconhecer e grifar palavras	Jogos interativos. Pois ajudam os alunos a relembrem os conteúdos de forma dinâmica.
18	1 a 5 anos	Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura	Atividades de "COMPARAÇÃO" - Proponho uma produção e retiro alguns "erros", escrevo em pequenas fichas, distribuo aos alunos e dou um tempo para analisarem. Após o tempo eu recolho e distribuo outras fichas com "os erros" escritos corretamente. Peço para analisarem as novas fichas e para identificarem diferenças entre elas. Muitas vezes, se o aluno analisou com atenção, ele se surpreende com a forma correta de escrever e se autocorrige.
19	Mais de 20 anos	Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita Atividades para reconhecer e grifar palavras	Realizar leitura enfatizando onde as crianças tem dificuldades
20	1 a 5 anos	Atividades de leitura Atividades de escrita	Não
21	16 a 20 anos	Ditado Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita	Não respondeu

<b>Informante</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Questão 21a</b>	<b>Questão 21b</b>
		Atividades para reconhecer e grifar palavras	
<b>22</b>	16 a 20 anos	Atividades de leitura Atividades de escrita	Não respondeu
<b>23</b>	16 a 20 anos	Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades para reconhecer e grifar palavras	Não.
<b>24</b>	Mais de 20 anos	Atividades de leitura Atividades para reconhecer e grifar palavras	Não respondeu
<b>25</b>	16 a 20 anos	Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita	Não respondeu
<b>26</b>	1 a 5 anos	Ditado Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita Atividades para reconhecer e grifar palavras	Intervenções constantemente feitas pelo professor realizando a reescrita.
<b>27</b>	11 a 15 anos	Ditado Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita Atividades para reconhecer e grifar palavras	Não.
<b>28</b>	16 a 20 anos	Ditado Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura Atividades de escrita	Correção em dupla.
<b>29</b>	6 a 10 anos	Ditado Atividades de reescrita de texto Atividades de leitura	Não respondeu
<b>30</b>	Mais de 20 anos	Ditado Atividades de leitura Atividades de escrita	Formar frases e leitura.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados (2022).

Vale ressaltar que, na questão 21a, havia alternativas para que o entrevistado marcasse as atividades utilizadas como estratégias para realizar um trabalho pedagógico com os alunos. É possível verificar que as atividades mais destacadas dentre os 26 respondentes que buscam reconhecer os possíveis desvios e levar os alunos a perceberem a variação aplicada em suas escritas são: leitura (92,31%), reescrita de texto (73,01%), escrita (65,38%), reconhecer e grifar palavras (46,15%) e ditado (38,46%).

Nesse sentido, abstrai-se que o docente, em sala de aula, ao se deparar com a variação no uso da língua, ainda que desempenhe um papel socialmente reconhecido, voltado para o ensino da norma-padrão, deve ser flexível ao perceber as ocorrências em sala, buscando utilizar a língua dentro da variedade que ela se apresenta, pois essa é inerente à própria comunidade de fala. Assim, conforme sinalizado por Costa Val (2009), cabe ao docente encontrar meios de promover atividades de leitura e de escrita, visando, inclusive, levar ao aluno os saberes sobre fenômenos desconhecidos.

Sobre as atividades indicadas, verifica-se ainda, ao relacionar com o tempo de atuação docente, o fato de que o uso da atividade “ditado” tem apenas três aparições vinculadas a docentes com menos de 16 anos de atuação. Vislumbra-se, como possibilidades para tal ocorrência, o fato de essa prática ser mais amplamente aplicada com as séries iniciais da educação básica, no período de alfabetização; ou, ainda, devido à possibilidade de docentes com mais tempo de atuação trazerem essa prática arraigada do ensino fundamental I para as turmas mais avançadas.

No que se refere à atividade de reescrita do texto, emerge a possibilidade de um aprofundamento em estudo futuro, no sentido de detectar as estratégias utilizadas pelos docentes para a aplicação da reescrita, visando identificar como se dá o apontamento quanto à necessidade de reescrever e se as metodologias usadas promovem a construção da autonomia do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem.

De igual modo, identificar as atividades propostas pelos docentes no que se refere à escrita e à leitura também possibilitará, em um estudo futuro, conhecer as metodologias aplicadas, analisar seu impacto na construção de saberes e apreender novas estratégias de ensino, coadunando com o sinalizado por Rodrigues e Nascimento (2016) de que o profissional da educação deve buscar por meios de intervir de forma produtiva para levar o aluno a melhorar o seu nível de desempenho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas nesta dissertação apontam para a necessidade de se rever como se dá o processo formativo do professor de língua portuguesa, buscando a implementação de novas práticas para o saber-fazer docente, que se pautem em um cenário educativo voltado para o atendimento de todos aqueles que têm problemas históricos de exclusão social, garantindo-lhes direitos básicos de cidadania.

Para isso, além de contar com cursos de graduação que tenham espaço para a abordagem de conteúdos como os de fonética e fonologia, em sua grade curricular, é importante a efetiva implementação de um processo de formação continuada a esses profissionais. Isso visa contribuir para a promoção de uma prática de ensino atenta às variações e aos desvios ortográficos, que possibilite potencializar os saberes dos alunos e não reduzir esses aspectos — os desvios — a erros.

Também foi possível, com o aporte teórico, compreender a importância do processo de alfabetização e letramento e como esse processo funciona como o meio e o objeto da aprendizagem do aluno, pois, a partir de um ensino contextualizado, no qual a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno, ele conseguirá maior autonomia e protagonismo na construção de novos conhecimentos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa também indicaram a presença de variação linguística dentro dos segmentos do ensino fundamental I e II, em oposição à norma culta, no entanto, percebeu-se certa dificuldade por parte dos docentes em lidar com a diversidade linguística.

Dentre os fenômenos linguísticos, optou-se pelo apagamento do /S/ e /R/, seja em coda medial, seja em coda final, restando evidenciado um maior reconhecimento dos professores participantes da pesquisa quanto ao caso do apagamento do /S/ (61,5%) em relação ao apagamento do /R/ (40%). Também foi possível aferir que, mesmo a partir da identificação de desvios na escrita dos alunos, as principais atividades desenvolvidas em sala de aula (leitura, escrita, reescrita, reconhecimento e grifo de palavras e ditado) não se mostram como metodologias voltadas para trabalhar especificamente os fenômenos linguísticos estudados, mantendo-se um padrão de ensino mais voltado à generalização de conteúdo.

Constatou-se também que se mostra essencial que os futuros docentes tenham maior acesso aos conhecimentos fornecidos pela abordagem sociolinguística e aos principais fenômenos linguísticos no seu processo formativo e continuado, de modo a possibilitar aos seus alunos uma aprendizagem que não desvaloriza ou nega sua linguagem espontânea. Assim, haverá uma maior promoção de acesso ao conhecimento sobre tais desvios.

A relevância de investir na formação docente para o alcance desse intento decorre ainda do fato de que a linguagem se constitui um dos mais poderosos instrumentos de ação e transformação social, uma vez que cabe ao professor ofertar um ensino por meio de uma atuação que se respalde em maiores conhecimentos quanto às especificidades fonéticas e fonológicas das variantes linguísticas utilizadas por seus alunos.

Nessa fase da pesquisa, já conseguimos vislumbrar, como proposta para estudos futuros e mais aprofundados, a introdução de uma etapa voltada à observação das aulas ministradas pelos professores, por exemplo, dos participantes desta pesquisa, como meio de verificar como se dá a atuação desses profissionais em sala de aula, não com o intuito de criar julgamentos e valores sobre a sua atuação, mas como um modo de tentar entender as possibilidades já aplicadas para abordar os fenômenos linguísticos em estudo e chegar à possibilidade de indicação de novas metodologias para contribuir com o processo formativo e a atuação desses profissionais.

Também se mostra como um caminho para futuros estudos a observação de como são aplicadas as concepções de fenômenos linguísticos nas disciplinas pertinentes à fonética e à fonologia durante a graduação do professor de língua portuguesa.

Outra proposta de estudo possível está voltada a identificar o que leva os professores a reconhecerem o fenômeno do apagamento do /S/ com maior facilidade em relação ao do /R/, diante da diferença encontrada em nossos resultados.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição de linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC, 2007. p. 11-22.

ARROYO, M. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BAGNO, M. **Preconceitos linguísticos: o que é, como se faz**. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática/Unesco, 2008.

BARBOSA, J. B. Meu aluno escreve —peixe!!! Contribuições da Fonologia para entender desvios de escrita. In: ABREU, A. S.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. (Orgs.). **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 33-48.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. Christina. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 259-301.

BORTOLUZZI, B. M.; CRISTOFOLINI, C. Oralidade e a aquisição da linguagem escrita dos alunos em uma escola pública. **Revista Acadêmica de Letras Portugêses**. Universidade Federal de Santa Catarina, OUX, n. 1, 2013/2.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita**. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis, SC: UFSC, 2009, p. 267-276.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.



BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRITO, J. A. M. de. **As práticas de letramento no contexto da EJA**. 2011. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, AM, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba- be- bi- bo- bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2008.

CALLOU, D. **Variação e distribuição da vibrante na fala culta do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/PROED, 1987.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 2009.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **Revista D.E.L.T.A.** [on-line], São Paulo, v. 14, n. especial, 1998.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. In: ABAURRE, M. B. M. (Org.). **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 167–194.

CAMACHO, R. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1970.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Edição crítica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

CARDOSO, D. P. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CARDOSO, C. R.; COBUCCI, P. Concordância de número no português brasileiro. In.: BORTONI-RICARDO et.al. (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

CASTILHO, A. T. de. Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita? **Impulso**, v. 12, n. 27, p. 59-72, 2000.

CHAMBERS, J. K. **Sociolinguistic theory**. Oxford: Blackwell, 1995.

CLARE, N. A. V. Atividades linguísticas e epilinguísticas no ensino criativo. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 32-38, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/35/03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA VAL, M. G.; MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.; MARTINS, A. A.; STARLING, M. H. A. R.; LEAL, L. de F. V. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

ELIAS, V. M. **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

FÁVERO, L.; ANDRADE M. L.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2009.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, S. B. R. **A variação na concordância nominal de número no Sintagma Nominal no Português afro-brasileiro: abordagem mórfica**. Fortaleza, 2013.

FERREIRA NETTO, W. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2001.

FLÔRES, O. C. **Ensinando a ler e a escrever: o Português brasileiro, seus princípios fonológicos e os vínculos entre fala, escuta, leitura e escrita**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2016.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre, RS: ArtMed Editora, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A., 2019.

GRYNER, H.; MACEDO, A. V. T. de. A pronúncia do –s pós-vocálico na região Cordeiro – RJ. In: MOLLICA, M. C.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). **Análises linguísticas**: a contribuição de Alzira Macedo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

HORA, D.; MONARETTO, V. Enfraquecimento e apagamento dos róticos. In: HORA, D.; COLLISCHONN, G. (org.). **Teoria Linguística**: fonologia e outros temas. João Pessoa, PB: EDUFPB, 2003, p. 114-143.

HOUAISS, A. **O português no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: UNIBRADE/UNESCO, 1985.

LABOV, W. **Modelos sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

LABOV, W. **Princípios del cambio lingüístico**. V. 1. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

LEITE, C. M. B. **Atitudes linguísticas**: a variante retroflexa em foco. 2004. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

LEMOS, D. M. A concordância de número no sintagma nominal na fala dos estudantes da Rede Pública de Ensino de Santo Antônio de Jesus-BA. **Cadernos do CNLF**, v. XIV, n. 4, t. 1, Rio de Janeiro, UERJ, 2010. p. 28-37. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_1/038-51.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/038-51.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

LIMA, R. J. Variação Linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marcos Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115-131.

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

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**, Recife, v. 7 n. 37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. Estabilidade e mudança linguística em tempo real: a concordância de número. In: PAIVA, M. da C. P.; DUARTE, M. E. L. (Org.). **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2003.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, ago. 2009.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

PEDROSA, J. L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

PEDROSA, J. L. R.; HORA, D. 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. ISSN 1678-8931.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**. 6. ed. 1. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, S. R.; HORA, D. da. O apagamento da sibilante /s/ em posição de coda final em lexemas: uma análise variacionista do falar pessoense. **Anais da XX Jornada – GELNE**, João Pessoa, PB, 2004. p. 2.383–2.392.

RODRIGUES, S. G. C.; SÁ, C. M. A Base Nacional Comum Curricular Brasileira e o lugar da Fonética e da Fonologia no Ensino Fundamental anos iniciais. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 584-603, set/dez. 2018.

RODRIGUES, S. G. C.; NASCIMENTO, G. R. P do. Compreensão de professores de Língua Portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes de ensino básico. In: **Letras & Letras**, Uberlândia, MG, v. 32, n. 4, p. 47–64, jul/dez. 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) - Norma e Variação do Português**. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n. 12, p. 37–49. dez. 1994.

SCHWINDT, L. C.; QUADROS, E. S.; TOLEDO, E. E.; GONZALEZ, C. A. A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos retroalimentadores da escrita. **ReVEL Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. v. 5, n. 9, ago. 2007. ISSN 1678-8931. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt>. Acesso em: 6 ago. 2020.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VULCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, J. N. L. da. Marcas da oralidade na escrita: um estudo reflexivo das produções textuais dos alunos da 5ª série, da Escola Estadual Edeli Mantovani. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 1, número especial, p. 426–436, abr./2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2010.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

TEYSSIER. P. **A História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1997. (Questões da nossa época; v. 47).

TRUBETZKOY, N. S. A fonologia atual. Tradução: FIGUEIRA, R. A. In: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos de linguística**. Fonologia e sintaxe. v. 2. Campinas, SP: 1981, p. 15–35.

**ANEXOS****ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – E  
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO**

\*Obrigatório

1. Telefone \*

---

2. Nome: \*

---

3. Você, professor (a) de língua portuguesa, está sendo convidado (a) a participar do estudo \* denominado ESTUDOS DE FONOLOGIA: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA, cujo objetivo é "investigar, a partir de diferentes gêneros de textos – especialmente registros escritos que, em muitos momentos, não seguem as convenções ortográficas – a relação entre oralidade e escrita, mais especificamente, a relação entre fonética/fonologia e escrita"(Número do Parecer: 2.689.238), seguindo o Presente Termo as determinações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Sua participação no referido estudo será responder ao questionário que é composto por 21 questões relativas à sua formação e atuação como professor de língua portuguesa. Seu nome e seus dados ficarão sob sigilo e sua privacidade será respeitada, no entanto, pedimos que escreva seu nome, e-mail e telefone para qualquer contato, caso necessário. Assim, ao aceitar os termos desta pesquisa você declara que recebeu todos os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Ao concordar com os termos, você declara que está ciente de que sua privacidade será respeitada, ou seja, seus dados pessoais, sobrenome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar você ou sua origem familiar, será mantido em sigilo. Também declara que foi informado (a) de que pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer tempo até que o estudo seja concluído (julho de 2021), sem que você precise apresentar qualquer justificativa, e, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá prejuízo de quaisquer espécies. A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a Doutora em Linguística e Língua Portuguesa NATÁLIA CRISTINE PRADO, atual Professora do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas e do Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia e com ela poderei manter contato pelo telefone 69-981072680 ou pelo e-mail [natalia.prado@unir.br](mailto:natalia.prado@unir.br). Faz parte da equipe de pesquisa a aluna do Mestrado Acadêmico em Letras JOANA D'ARC DE CAMILLO CORRÊA, que desenvolverá sua dissertação de mestrado a partir da análise dos dados advindos deste questionário. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, EXCETUANDO-SE as informações concernentes aos demais participantes, durante e depois da sua participação. Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, esteja à vontade para manifestar seu livre consentimento em participar da referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia, cujos telefones são (69) 2182 2111 ou 98434 4761 ou mandar um e-mail para [cepunir@yahoo.com.br](mailto:cepunir@yahoo.com.br). Isso posto, você pode assinalar voluntariamente uma das opções abaixo. Caso concorde com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que está sendo apresentado, você passará para a página seguinte e deverá responder 21 questões. Suas respostas serão armazenadas em local seguro por um período mínimo de 5 (cinco) anos.

*Marcar apenas uma oval.*

- Tendo sido esclarecido sobre os benefícios e riscos desta pesquisa, declaro estar de acordo com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito, voluntariamente, participar deste estudo.
- Não concordo em participar da pesquisa.

#### QUESTIONÁRIO

4. 1) Qual a sua formação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Pedagogia
- Letras/Português
- Letras/Línguas Estrangeiras
- Letras/ Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras
- Outro: \_\_\_\_\_

5. 2) Há quanto tempo você trabalha como professor de Língua Portuguesa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

6. 3) Em qual(s) segmento(s) você atua como professor de Língua Portuguesa? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Ensino Fundamental I
- Ensino fundamental II
- Ensino Médio
- Cursinho pré-vestibular/concursos públicos



7. 4) Você leciona em qual rede de ensino? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Pública municipal  
 Pública estadual  
 Particular

8. 5) Durante sua graduação, havia alguma disciplina na grade do seu curso em que fossem ministrados conteúdos das áreas de fonética e fonologia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

9. 6) Você reconhece algum conceito referente a conteúdos de fonética e fonologia do português que tenha estudado na sua graduação? Você pode assinalar mais de uma resposta. \*

*Marque todas que se aplicam.*

- A relação grafema e fonema  
 Acento  
 Alfabeto fonético internacional (IPA)  
 Aparelho fonador  
 Fonemas do português  
 Fone/sons da fala  
 Processos fonológicos e variação linguística  
 Ritmo  
 Sílabas  
 Traços distintivos  
 Transcrição fonética  
 Vogais e consoantes  
 Outro  
 Não tive nenhum desses conteúdos.

10. 7) Você já participou de outro curso (minicursos / cursos livres) que tenha abordado conteúdos relacionados à fonética e fonologia do português fora da sua graduação? Se sim, especifique o curso e conteúdos aprendidos. \*

---



---

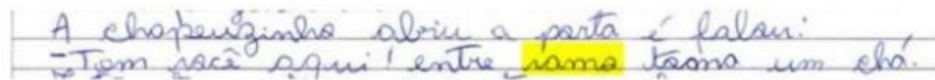


---



---

11. 8) Durante sua atuação como professor de língua portuguesa, você já verificou desvios semelhantes aos destacados nos textos abaixo? \*



A chapeuzinho abriu a porta e falou:  
- Tom, você aqui! entre **VAMO** toma um chá.

12. 9) Em que séries, dentre as que você atua, houve maior ocorrência de desvios semelhantes aos apontados na questão 8? Você pode assinalar mais de uma resposta. \*

Marque todas que se aplicam.

- 1º ano/Ensino Fundamental
- 2º ano/Ensino Fundamental
- 3º ano/Ensino Fundamental
- 4º ano/Ensino Fundamental
- 5º ano/Ensino Fundamental
- 6º ano/Ensino Fundamental
- 7º ano/Ensino Fundamental
- 8º ano/Ensino Fundamental
- 9º ano/Ensino Fundamental
- 1º ano/Ensino Médio
- 2º ano/Ensino Médio
- 3º ano/Ensino Médio
- Cursinho para vestibulares e concursos públicos

13. 10) Você conhece algum termo técnico ou algum tipo de classificação, que tenha estudado na sua graduação ou em outro curso, usado para nomear o que foi considerado desvio no texto da questão 8? Se sim, qual? \*

---



---

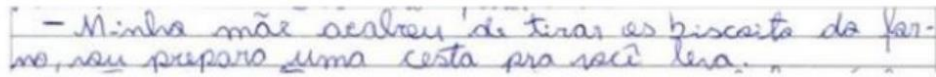


---



---

14. 11) Durante sua atuação como professor de língua portuguesa, você já verificou desvios semelhantes aos destacados nos textos abaixo? \*



“ – Minha mãe acabou de tirar os **BISCOITO** do forno, vou prepara uma cesta pra você leva. ”

15. 12) Em que séries, dentre as que você atua, houve maior ocorrência de desvios semelhantes aos apontados na questão 11? Você pode assinalar mais de uma resposta. \*

Marque todas que se aplicam.

- 1º ano/Ensino Fundamental I
- 2º ano/Ensino Fundamental I
- 3º ano/Ensino Fundamental I
- 4º ano/Ensino Fundamental I
- 5º ano/Ensino Fundamental I
- 6º ano/Ensino Fundamental II
- 7º ano/Ensino Fundamental II
- 8º ano/Ensino Fundamental II
- 9º ano/Ensino Fundamental II
- 1º ano/Ensino Médio
- 2º ano/Ensino Médio
- 3º ano/Ensino Médio
- Cursinho para vestibulares e concursos públicos
- Outro: \_\_\_\_\_

19. 16) Você conhece algum termo técnico ou algum tipo de classificação, que tenha estudado na sua graduação ou em outro curso, usado para nomear o que foi considerado desvio no texto da questão 14? Se sim, qual? \*

---

---

---

---

---

20. 17) Na sua percepção, por que o aluno realiza tais equívocos de escrita? \*

---

---

---

---

---

21. 18) Você pode mencionar registros semelhantes aos citados neste questionário e que foram encontrados na escrita dos seus alunos? \*

---

---

---

---

---

22. 19) No seu curso de graduação, você teve algum conteúdo que explicasse o fenômeno linguístico "apagamento do /S/ em coda silábica? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

23. 20) No seu curso de graduação, você teve algum conteúdo que explicasse o fenômeno linguístico "apagamento do /R/ em coda silábica?" \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

24. 21.a) Qual/Quais estratégia(s) você utiliza para realizar um trabalho pedagógico com os alunos que produzem essas formas escritas não convencionais em suas produções textuais a fim de que eles possam adequar a escrita de acordo com o que é considerado norma padrão?

Marque todas que se aplicam.

- Ditado  
 Atividades de reescrita de texto  
 Atividades de leitura  
 Atividades de escrita  
 Atividades para reconhecer e grifar palavras

25. 21.b) Outras atividades e estratégias. Especifique.

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários