

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

HELOÍSA HELENA RAMOS SANTOS

**APAGAMENTO DE RÓTICO, EPÊNTESE E PARAGOGE NAS
REDAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA EJA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO (RO)**

PORTO VELHO-RO

2021

HELOÍSA HELENA RAMOS SANTOS

**APAGAMENTO DE RÓTICO, EPÊNTESE E PARAGOGUE NAS REDAÇÕES DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA EJA EM ESCOLAS PÚBLICAS 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.^a Dra. Natália Cristine Prado.

PORTO VELHO-RO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S237a Santos, Heloisa Helena Ramos.

Apagamento de rótico, epântase e paragoge nas redações de alunos do Ensino Médio da EJA em Escolas Públicas de Porto Velho (RO) / Heloisa Helena Ramos Santos. – Porto Velho, RO, 2022.

88 f. : il.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Natália Cristine Prado

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.fenômenos fonológicos. 2.EJA. 3.oralidade. 4.ortografia. 5.escrita. I. Prado, Natália Cristine. II. Título.

COU 81(811.1)

Bibliotecário(a) Cristiane Marina Teixeira Girard

CRB 11/897



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM LETRAS

LISTA DE VERIFICAÇÃO

HELOÍSA HELENA RAMOS SANTOS

**APAGAMENTO DE RÓTICO, EPÊNTESE E PARAGOGE NAS REDAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA
EJA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO (RO).**

Dissertação apresentada em 15 de dezembro de 2021 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, aprovada em sua forma final pela banca examinadora, constituída pelos docentes:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Natália Cristine Prado
Presidente da Banca e Orientadora (PPGML/UNIR)

Profa. Dra. Vera Pacheco
(UESB- Externo à Instituição)

Profa. Dra. Geane Valesca da Cunha Klein
(Externo ao PPGML - UNIR)

Profa. Dra. Patrícia Goulart Tondineli
(Interno ao PPGML/UNIR)

Porto Velho – RO
2021



Documento assinado eletronicamente por **NATALIA CRISTINE PRADO, Docente**, em 11/02/2022, às 14:28, 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 **PATRICIA GOULART TONDINELI, Docente**, em 14/02/2022, às 08:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

15/02/2022 13:47

SEI/UNIR - 0836402 - Lista de Verificação



Documento assinado eletronicamente por Vera Pacheco, Usuário Externo, em 15/02/2022, às 09:13, 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, informando o código verificador 0836402 e o código CRC C53C4BDE.

Referência: Processo nº 23118.007561/2021-51

SEI nº 0836402

*Dedico este trabalho ao meu marido,
companheiro de vida e de todas as
horas, e ao meu filho amado, pois, sem
o apoio deles, nada disso seria
possível de ser alcançado.*

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos dirigindo-me a Deus, que sempre se fez presente em minha vida e tem me sustentado até aqui. Minha eterna gratidão!

Ao meu marido e ao meu filho, companheiros de vida, pelo apoio e pela solidariedade. Ao meu esposo Flávio Rubens, que, mesmo nos momentos mais difíceis, não me deixou fraquejar e se manteve firme ao meu lado, ora segurando a minha mão, ora sustentando, ora silenciando para que eu tivesse o espaço para desenvolver meus estudos, e ao meu filho Flávio Júnior, que, já pela sua existência e por todo o laço de afinidade e amor, sempre me direcionou um gesto ou uma palavra de incentivo. Obrigada! Amo vocês!

À minha professora e orientadora Natália Cristine Prado, pela atenção, pelos ensinamentos e pelo cuidado em me conduzir durante esta pesquisa, por acreditar em mim e me incentivar a superar minhas limitações como pesquisadora e chegar a esse momento tão almejado.

Às professoras que compuseram as bancas de qualificação e defesa, Geane Valesca da Cunha Klein, Patrícia Goulart Tondineli e Vera Pacheco, não só pela satisfação de contar com renomadas participações, mas, especialmente, pelas contribuições valiosas para o aprimoramento da minha pesquisa.

Aos professores e demais profissionais que integram o Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia, por compartilharem saberes, por realizarem os atendimentos e as orientações quando precisei e por toda e qualquer ação que me ajudou a alcançar a qualificação junto ao mestrado.

Aos colegas e parceiros das aulas, estudos e grupos de pesquisa, pelas trocas de experiência, pelos momentos de descontração e por integrarem a minha vida nessa etapa tão especial em que realizo sonhos pessoais e profissionais. Vocês ajudaram a moldar a pessoa que me tornei com seu apoio e amizade. Espero encontrá-los pelos novos caminhos que iremos trilhar.

Aos amigos e demais membros da minha família, agradeço pela paciência e pela compreensão quanto aos momentos em que me afastei para focar nos estudos. Saibam que o respeito e a compreensão de vocês em relação a este

momento foram um grande suporte emocional necessário para transpor as dificuldades que permearam essa trajetória. Sou feliz em tê-los em minha vida.

Por fim, abro espaço para agradecer pela vida e pela oportunidade de chegar a este momento com saúde e cercada da maioria das pessoas importantes para mim. Digo isso porque esse mestrado caminhou lado a lado com os problemas da pandemia da covid-19, tirando de nós entes queridos, inúmeras possibilidades e o convívio social. São momentos assim que nos levam a valorizar cada detalhe, cada segundo e cada conquista. A Deus, novamente, toda a minha gratidão por me permitir chegar até aqui!

SANTOS, Heloísa Helena Ramos Santos. **Apagamento de rótico, epêntese e paragoge nas redações de alunos do ensino médio da EJA em escolas públicas de Porto Velho (RO)**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2021.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar os fenômenos de (i) apagamento de rótico em coda silábica; (ii) epêntese e (iii) paragoge em textos de alunos da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio (1º ano) de escolas públicas da cidade de Porto Velho (RO). Para tanto, partiu-se da hipótese de que os referidos fenômenos podem decorrer da interferência da oralidade desses indivíduos em suas produções textuais ou, ainda, a partir de hipóteses de escrita malsucedidas. Assim, buscando aporte teórico nos pressupostos sobre o letramento dentro do contexto da modalidade de ensino da EJA (SOARES, 2006; BRITO, 2011; COSTA, 2012; SILVA, 2016, dentre outros) e as relações estabelecidas entre fonética, fonologia, escrita e ortografia (CÂMARA JR., 1970; SELKIRK, 1982; BISOL, 2003, 2005, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2006; LEITE, 2004; MARCUSCHI, 2005, 2008; SOARES, 2010, dentre outros), foram investigadas redações produzidas pelos sujeitos da pesquisa, em especial, quanto à presença dos fenômenos fonológicos destacados. No total, foram coletados 80 textos, dentre crônicas narrativas e relatos de experiência, de autoria de ambos os sexos. A escolha pelos fenômenos se deu devido a configurarem aqueles com maior incidência. Da análise dos resultados, verificou-se a incidência de: 111 casos de apagamento de rótico em verbos e 6 em não verbos, a partir do transporte das marcas de oralidade para a escrita bem como de características linguísticas e extralinguísticas; 10 casos de epêntese, que ratificam a questão das marcas da oralidade transportadas pelos alunos sujeitos da pesquisa para suas produções escritas, e de 14 casos de paragoge, que, apesar de, inicialmente, terem sido tratados sob o viés das marcas da oralidade, mostraram-se tratar de hipercorreção. Esperamos, com este trabalho, contribuir com a reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita, mais especificamente, sobre a relação entre fonética, fonologia, ortografia e escrita, enfatizando a necessidade de que o ensino de língua portuguesa valorize as diversidades que se apresentam em sala de aula, principalmente quando se trata do ambiente da EJA.

Palavras-Chave: fenômenos fonológicos; EJA; oralidade; ortografia; escrita.

SANTOS, Heloísa Helena Ramos Santos. **Deletion of rhotic, epenthesis and paragoge in the essays of EJA high school students at public schools in Porto Velho (RO)**. Dissertation (Masters in Letters). Graduate Program in Letters. Federal University of Rondônia. Porto Velho, RO, 2021.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the phenomena of (i) rhotic deletion in syllabic coda; (ii) epenthesis and (iii) paragoge in texts of students of Youth and Adult Education high school (first year) from public schools in the city of Porto Velho (RO). To do so, we started from the hypothesis that these phenomena may result from the interference of the orality of these individuals in their text production or, even, from unsuccessful writing hypotheses. Thus, seeking theoretical support in the assumptions about literacy in the context of EJA teaching modality (SOARES, 2006; BRITO, 2011; COSTA, 2012; SILVA, 2016, among others) and the relations established between phonetics, phonology, writing and spelling (CÂMARA JR., 1970; SELKIRK, 1982; BISOL, 2003, 2005, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2006; LEITE, 2004; MARCUSCHI, 2005, 2008; SOARES, 2010, among others), we investigated essays produced by the research subjects, especially regarding the presence of phonological phenomena. A total of eighty texts collected, including narrative chronicles and experience reports, written by both sexes. The choice of the phenomena was made because they were the ones with the highest incidence. From the analysis of the results, we verified the incidence of 111 cases of rhotic deletion in verbs and six in non-verbs, from the transport of orality marks to writing as well as linguistic and extralinguistic characteristics; ten cases of epenthesis, which ratify the question of orality marks transported by the student subjects to their written productions, and 14 cases of paragoge, which, despite having been initially treated under the viewpoint of orality marks, proved to deal with hypercorrection. We hope this paper contributes to the reflection on the relation between orality and writing, more specifically on the relation between phonetics, phonology, orthography, and writing, emphasizing the need for Portuguese language teaching to value the diversities that present themselves in the classroom, especially when it comes to the EJA environment.

Keywords: phonological phenomena; EJA; orality; spelling; writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação arbórea de sílaba	27
Figura 2 – Exemplo do gênero textual "crônica"	46
Figura 3 – Exemplo do gênero textual "relato de experiência"	47
Figura 4 – Trecho da redação – Informante n.º 13 – Escola D	54
Figura 5 – Redação original – Informante n.º 13 – Escola D.....	55
Figura 6 – Trecho da redação – Informante n.º 19 – Escola D	57
Figura 7 – Redação original – Informante n.º 19 – Escola D.....	57
Figura 8 – Trecho da redação – Informante n.º 22 – Escola D	58
Figura 9 – Redação original – Informante n.º 22 – Escola D.....	59
Figura 10 – Trecho da redação – Informante n.º 62 – Escola A.....	59
Figura 11 – Redação original – Informante n.º 62 – Escola A.....	60
Figura 12 – Redação original – Informante n.º 31 – Escola A.....	63
Figura 13 – Redação original – Informante n.º 59 – Escola A.....	64
Figura 14 – Redação original – Informante n.º 26 – Escola A.....	65
Figura 15 – Redação original – Informante n.º 6 – Escola D.....	65
Figura 16 – Redação original – Informante n.º 19 – Escola D.....	70
Figura 17 – Redação original – Informante n.º 64 – Escola A.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos róticos em posição medial	53
Gráfico 2 – Distribuição dos róticos em posição de coda final	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro geral de apagamentos em não verbos	48
Quadro 2 – Quadro geral de apagamentos em verbos	49
Quadro 3 – Número total de apagamento do rótico em sílaba interna	52
Quadro 4 – Número total de apagamento do rótico no final de palavras	52
Quadro 5 – Quantidade geral de verbos no infinitivo (escola A)	56
Quadro 6 – Quantidade geral de verbos no infinitivo (escola D)	56
Quadro 7 – Quantidade geral de verbos no infinitivo (escolas A e D):	56
Quadro 8 – Quadro geral de epêntese	63
Quadro 9 – Quadro geral de paragoge	67

LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NCH	Núcleo de Ciências Humanas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
RO	Rondônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 – CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	17
1.1 Contexto histórico da educação para jovens e adultos no Brasil.....	17
1.2 A EJA e o letramento.....	19
2 – FONÉTICA, FONOLOGIA, ESCRITA E ORTOGRAFIA	24
2.1 Fonética e fonologia.....	24
2.2 Escrita e ortografia.....	32
2.3 Revisando o fenômeno de apagamento de rótico em coda silábica.....	35
2.4 Revisando outros fenômenos fonológicos: epêntese e paragoge.....	40
2.4.1 Epêntese.....	41
2.4.2 Paragoge.....	43
3 – METODOLOGIA	45
3.1 Metodologia.....	45
3.2 Análise de dados.....	47
4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
4.1 Apagamento do rótico em coda silábica.....	48
4.2 Epêntese.....	62
4.3 Paragoge.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
ANEXO	83
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESTUDANTES.....	84

INTRODUÇÃO

Vários são os estudos realizados que geram contribuições teóricas importantes ao aperfeiçoamento do processo de ensino de língua portuguesa (LP), ganhando destaque aqueles que versam sobre os fenômenos fonológicos. Este estudo tem por objetivo investigar os fenômenos fonológicos presentes em textos produzidos por estudantes matriculados no 1º ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas da rede básica de ensino de Porto Velho (RO).

A escolha pelo 1º ano se deu por se tratar da série que inicia essa etapa educacional. Ademais, compreende-se que, por meio dos estudos linguísticos junto aos segmentos específicos, mostra-se mais profícuo para encontrar explicações sobre os fenômenos da língua falada e escrita em suas mais variadas formas.

Partindo desse cenário, foram escolhidos os fenômenos que se mostraram mais recorrentes nos textos selecionados, a saber: (i) o apagamento de rótico em coda silábica, tanto em posição medial quanto no final de palavras (verbos e não verbos); (ii) epêntese (acréscimo de fonema no meio da palavra) e (iii) paragoge (acréscimo de fonema no final das palavras).

O estudo desses fenômenos justifica-se pois auxilia na compreensão de como a língua se realiza em suas modalidades oral e escrita, considerando suas faces sociais e estruturais, de forma que, ao descrever e analisar as causas extralinguísticas e linguísticas que a movem, seja possível produzir conhecimentos que podem subsidiar uma atuação mais eficiente em sala de aula, por meio do respeito à diversidade sociocultural dos indivíduos ali inseridos e do entendimento de como estes (inter)agem no mundo mediante a palavra.

Parte-se do entendimento, por nós já exposto em Santos, Tavares e Prado (2021, p. 12), de que o processo de:

[...] aprendizagem da escrita é um dos principais objetivos da fase de escolarização dos indivíduos, já que, ao dominar essa modalidade da língua, o estudante pode ampliar seus conhecimentos gerais a partir da leitura de livros, por exemplo. Além disso, aprender a escrever pode impactar positivamente na desenvoltura comunicativa das pessoas, o que certamente ajuda na inserção social.

Nesse sentido, destacamos a importância de que os educandos, quando adentram a escola, carregam “uma bagagem linguística, ou seja, já têm conhecimentos internalizados sobre o uso de sua língua materna, sobretudo, em sua modalidade oral” (SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021, p. 12). Diante dessa perspectiva, mostra-se “natural que a aquisição da língua escrita seja permeada pela influência da oralidade, sendo essa interferência, em alguns casos, a responsável por alguns desvios comumente encontrados nos textos escritos.” (SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021, p. 12).

Partindo dessas considerações iniciais, entende-se que observar as relações que se estabelecem entre fonética, fonologia, variação linguística, escrita e ortografia, nas produções textuais de estudantes, mostra-se importante para compreender como se dá o processo de construção do conhecimento linguístico desses alunos, bem como para identificar os aspectos que são migrados da oralidade para a escrita.

Assim, o presente estudo baseou-se no método de pesquisa de campo, no qual os fatos do mundo são observados e coletados para serem aferidos posteriormente, com base em uma teoria científica. Tal escolha visou dar suporte a esta pesquisadora para poder interpretar as causas dos fenômenos supradestacados e, por conseguinte, realizar uma análise sobre as possíveis causas dessas ocorrências.

Embora este não seja um estudo sociolinguístico, a análise também considerou como variáveis o nível de escolaridade, o fato de os sujeitos da pesquisa serem alunos da EJA, o sexo, a idade e a produção textual em narrativas (crônicas e relatos de experiência). A modalidade EJA se mostrou um fator importante para a escolha tanto do lócus quanto dos sujeitos da pesquisa e para a análise dos fenômenos destacados, pois pôde ser verificada a hipótese de que o acesso tardio à escolarização pode ser um fator importante para uma eventual incidência dos fenômenos investigados.

Dentro desse paradigma, há ainda uma questão de forte impacto pertinente à classe social, pois o acesso à educação pelas camadas mais pobres da sociedade, apesar de estar em franco crescimento, ainda se mostra em fase de avanço, de modo que, ao delimitar essa variável, aborda-se o contexto de forma secundária, que se refere à questão socioeconômica do público que procura a EJA (INEP, 2016).

A questão quanto ao sexo e à idade também se mostra relevante para o estudo porque permite verificar não só os grupos que estavam afastados das salas de aula e que têm buscado retornar, mas também se essas características podem interferir no modo como os falantes aprendem o português escrito.

A análise dos dados escritos — corpus central desta pesquisa — mostra-se essencial, pois permite a análise individualizada das produções, com destaque para as suas características e especificidades, possibilitando que os excertos sejam tratados de modo separado, dentro de um dos fenômenos escolhidos que serão trabalhados nesta pesquisa.

Assim, foram coletados 80 textos de estudantes da EJA em Porto Velho (RO)¹. Destaca-se, uma vez mais, que a observação dos dados produzidos por alunos advindos da EJA não é comum em trabalhos dessa natureza, visto que a maioria é voltada para as práticas alfabetizadoras (em turmas regulares) de leitura e escrita.

Entretanto, acredita-se que, por se tratar de uma modalidade educacional indicada para os indivíduos que não frequentaram a escola em idade regular — dos 6 aos 14 anos —, pode ser interessante analisar a presença de processos fonológicos nessas produções textuais, o que permitirá maior reflexão sobre as relações entre fala/escrita e oralidade/letramento no processo de aquisição da escrita desse público específico.

Não menos importante, vale apontar que as gramáticas tratam dos fenômenos que aqui se apresentam, no entanto, são visões pedagógicas, descritivas, históricas ou linguísticas, pautadas em concepções próprias ao gênero. Diante disso, afirmamos a importância tanto da abordagem adotada nesta pesquisa quanto da contribuição que a discussão alçada neste trabalho pode trazer para o contexto acadêmico e científico.

Visando melhor organizar a temática a ser debatida, quanto à apresentação, esta dissertação foi dividida em três seções, além desta Introdução e das Considerações finais. Na primeira seção, apresentam-se as principais concepções sobre o letramento no contexto da EJA, buscando situar o leitor sobre o universo dessa modalidade educacional.

A segunda seção foi destinada a discorrer sobre as conceituações e os debates teórico-metodológicos sobre fonética, fonologia, escrita e ortografia, refletindo a relação estabelecida entre essas áreas, inerente ao processo de construção do ensino e da aprendizagem dos educandos da EJA, e a respeito das principais concepções sobre os fenômenos fonológicos estudados.

¹ Os resultados deste estudo fazem parte de uma pesquisa, coordenada pela orientadora desta dissertação, que buscou analisar as redações de alunos de escolas da rede básica de ensino de Porto Velho (RO), registrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (parecer n.º 2.689.238). Esses textos constituirão um banco de dados, que propiciará diferentes investigações linguísticas, tendo como enfoque principal as análises fonéticas e fonológicas.

Na terceira seção, são apresentados os métodos utilizados para o levantamento das informações, os registros textuais, a abordagem para a análise dos dados e os resultados obtidos quanto à análise dos fenômenos, abarcando o principal fator, o linguístico, que contribuem para essas incidências.

Encerra-se com as principais conclusões encontradas por meio deste estudo, evidenciando a importância de se refletir sobre os processos que decorrem dos fenômenos linguísticos estudados, uma vez que a sua compreensão permite ao pesquisador não só analisar a relação entre oralidade e escrita como também subsidiar novas possibilidades metodológicas para se obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, em especial, na EJA, respeitando a diversidade e os saberes dos alunos dessa modalidade.

1 – CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Apesar dos avanços da educação brasileira na contemporaneidade, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita não tem alcançado um patamar que possibilite garantir a inserção social integral das pessoas que concluem seus ciclos de estudo (INEP, 2016). Para melhor compreensão sobre a temática, esta seção apresenta-se dividida em duas etapas: a) desenvolvimento histórico nacional de programas de educação para jovens e adultos e b) EJA e o letramento.

1.1 Contexto histórico da educação para jovens e adultos no Brasil

Como marco inicial, optou-se pelo movimento dos anos 1940, buscando identificar as políticas públicas de ensino desenvolvidas para as pessoas maiores de 15 anos. Assim, este estudo partiu da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, lançada em 1947, que foi reflexo do censo realizado em 1940, cujo levantamento apontou o índice de 56% de analfabetismo dentro da população com mais de 18 anos de idade.

À época, vivia-se o fim da ditadura do Governo Vargas, e o país estava em fase de redemocratização, de movimentos populares e da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elevando várias questões sobre a educação e a necessidade de reverter o quadro do analfabetismo adulto.

Essa campanha, de cunho político, voltada para a ampliação do número de eleitores no país, abriu dez mil classes e pretendia que a alfabetização fosse concluída em três meses, sendo o próximo passo a realização do curso primário, dividido em dois módulos, com a duração de um ano e dois meses, e, como última etapa, a qualificação profissional. De acordo com Silva (2016, p. 24), os relatórios da campanha “revelaram que até a década de cinquenta houve uma queda de 5% na taxa de analfabetismo adulto, e de 11%, em um segundo momento, até a década de sessenta”.

Outro levante que merece destaque refere-se ao Movimento de Educação de Base (MEB). Trata-se de um movimento criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1961. De acordo com Silva (2016, p. 25):

[...] impelida pela vontade de mudar a realidade dos que constituíam os 40% da população que se encontravam à margem do desenvolvimento social e econômico, por serem analfabetos. Seu foco foi, primeiramente, atingir os estados menos desenvolvidos do país, principalmente os do Nordeste. O público a que se destinava era constituído pela população adulta do campo não teve acesso à educação regular na idade apropriada. [...]. Além de fornecer a alfabetização à camada popular da sociedade, pretendia-se que essas pessoas também adquirissem conhecimentos referentes à saúde, ao mercado profissional, à vida comunitária e também à vida espiritual, de modo que pudessem desenvolver trabalhos aplicando tais conhecimentos em suas comunidades.

É importante destacar que o MEB ainda está em atividade, cujas ações continuam voltadas para a educação popular, com base nos ideários freireanos, fornecendo meios para que os beneficiados pelo programa deem continuidade aos estudos depois do processo da alfabetização, de modo a integrá-los plenamente na sociedade.

No entanto, o MEB não foi o único influenciado pelas concepções de Paulo Freire, assim, a partir da década de 1960, firmou-se o Plano Nacional de Alfabetização, pautado em um novo método de alfabetização, que era contrário à metodologia tradicionalista.

O referido método também ficou conhecido como “Método Paulo Freire”, que, de acordo com Silva (2016, p. 27), “[...] consiste em fundamentar o processo na realidade cultural e vocabular do lugar onde são desenvolvidas as atividades de ensino, de modo que a alfabetização gere também a consciência sobre o modo de vida dos alfabetizados [...]”, entretanto, em 1963, com o Golpe Militar, as ações em prol da educação popular foram paralisadas.

Após essa situação, no final da década de 1960, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que só teve início na década de 70, período em que o índice de analfabetismo era de aproximadamente 33%.

O referido movimento é apontado pelos pesquisadores como o mais expressivo da história do Brasil, perdurando por dezessete anos e com atividades em todo o território nacional. De acordo com os registros do Ministério da Educação:

O método do MOBREAL para Alfabetização Funcional baseia-se em palavras de grande uso em todo o território nacional, chamadas palavras geradoras: escola, comida, sapato, tijolo e outras. São escolhidas por que fazem parte do dia-a-dia das pessoas (educação, alimentação, vestuário, emprego e habilitação) e, em consequência, tornam-se de fácil utilização (MEC, 1976, p. 37).

No entanto, mesmo alcançando resultados positivos, faltava ao Movimento Brasileiro de Alfabetização o espaço para possibilitar o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. De acordo com Silva (2016), o Mobral reduziu o índice de analfabetismo para apenas 26%, e não 10%, que era sua meta. Diante desse fato, e por questões políticas, o Mobral foi extinto em 1985.

Em decorrência da extinção do Mobral, foi criada, ainda no ano de 1985, a Fundação Educar, voltada para a promoção de atividades desenvolvidas por movimentos e campanhas de alfabetização, por meio do suporte financeiro e técnico. Deixa-se de agir diretamente e passa-se a apoiar ações já existentes. A referida fundação existiu por 5 anos, sendo extinta em 1990.

No período compreendido entre os anos de 1990 e 1996, não se tem registro quanto ao desenvolvimento de ações referentes à EJA, configurando um retrocesso no contexto educacional. Nesse sentido, Brito (2011) indica que foi somente após a edição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) que a EJA adquiriu o formato de um processo educativo voltado para o atendimento daqueles alunos com problemas históricos de exclusão social e dos direitos básicos de cidadania.

Assim, tem-se início às discussões acerca da inserção da EJA na rede pública de ensino e da valorização da educação continuada, fazendo com que essa modalidade de ensino ganhasse maior visibilidade.

1.2 A EJA e o letramento

A partir da Lei n.º 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituiu-se a EJA, como uma das modalidades de ensino que integram a educação básica, advinda das demandas sociais, visando garantir os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal em vigor —

Constituição Cidadã —, que trouxe, em seu bojo, a educação como um direito de todos, indistintamente.

No entanto, o reconhecimento e a regulação não retiram a carga deficitária que esse contexto carrega em seu processo histórico constitutivo. Isso porque, quando se verificam os números advindos da EJA, cujo público, por inúmeros fatores, não teve acesso à educação em idade regular, observa-se que, apesar de a taxa de analfabetismo da população com 15 anos de idade ou mais ter caído de 7,2%, em 2016, para 7%, em 2017, o referido índice ainda não alcançou o percentual de 6,5% estipulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2015.

Esses números se potencializam ao serem lidos em sua forma absoluta, uma vez que a taxa indicada em 2017 representa 11,5 milhões de pessoas com 15 anos de idade ou mais que ainda não sabem ler e escrever (IBGE, 2018).

Essa incidência, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, chega a triplicar quando olhada a faixa da população de 60 anos de idade ou mais: 19,3%. Outro dado trazido pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2018 (PNAD, 2018) refere-se à distribuição do número do analfabetismo nas regiões que compõem o país, de forma que a região Norte, lócus desta pesquisa, contou com uma taxa estimada em 8% — a segunda maior no país.

Sobre esse aspecto descontínuo da educação brasileira, mais especificamente acerca da EJA, Costa (2012, p. 2-3) aponta:

[...] a educação sempre foi marcada por processos descontínuos e campanhas que, em sua maioria, não foram suficientes para consolidar a escolarização desse enorme contingente de brasileiros. Historicamente, a EJA sempre foi tratada pelas políticas educacionais de forma secundária, sem que fosse possível construir, em base sólida, sua difusão nos sistemas de ensino. As ações nessa área foram sempre tomadas por baixo, barateadas, envolvendo poucos investimentos. Era como se, para o adulto analfabeto, bastasse apenas aprender algumas poucas coisas, pois não se acreditava que ele pudesse chegar muito longe e, mais que isso, o retorno do investimento feito em educação de adultos seria insignificante para a sociedade.

Assim, a intenção em estudar sobre o público da EJA se mostra relevante e urgente. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB n.º 11, editado nos anos 2000, já havia, àquela época, retratado o perfil do estudante da EJA como aquele composto por “adultos ou jovens adultos, geralmente

mais pobres e com escolaridade defasada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar” (CNE/CEB, 2000, p. 9).

Para fins de entendimento quanto ao perfil que retrata a realidade da EJA, pauta-se nos ensinamentos de Arroyo (2005, p. 22) ao dizer que os indivíduos os quais buscam a EJA são “jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo e da periferia”.

Assim, o ambiente escolar deve atuar como um local que permita o acesso ao conhecimento por meio de reflexões e práticas metodológicas que respeitam as diferenças de seus alunos, ofertando múltiplas possibilidades para que esses alcancem um desempenho satisfatório de acordo com as suas capacidades e individualidades.

Diante do perfil desse sujeito que busca a EJA para fugir da condição de não alfabetizado, corrobora-se com os apontamentos de Galvão e Soares (2006), que, ao analisarem sobre os dados da população adulta brasileira, buscando identificar os fatos que compõem a história de vida desses indivíduos dentro do contexto do letramento, apontam que os aspectos que os indicam como socioeconomicamente inferiores e, por conseguinte, representam-nos e personificam resultam de um processo de interações e mudanças contínuas. Para além disso, se dentro do contexto escolar não lhes forem oportunizados o conhecimento e a reflexão, que levem à sua transformação e superação, a participação desses estudantes da EJA dentro do contexto social no qual se inserem continuará prejudicada.

Assim, os obstáculos que impedem tal acesso, aqui apontados como desafios a serem superados, são representados, principalmente: a) pelas noções aplicadas de alfabetização de forma mecanicista, em detrimento dos processos de produção e compreensão; b) pelo despreparo do professor para atuar junto à EJA devido à inexistência de cursos de formação adequados e c) pelas condições socioculturais, linguísticas, de comunicação e de vivência dos estudantes.

Surge, então, a necessidade de compreender o que abrange a concepção de letramento. De acordo com Soares (2006, p. 18), letramento 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”.

Nesse sentido, a autora busca enfatizar que a noção de letramento não deve ser entendida somente como uma prática social relacionada ao uso da escrita e da leitura a partir da habilidade das pessoas de decodificar as palavras, mas, sim, como

a capacidade do indivíduo de, para além da leitura e escrita, saber inserir tais habilidades nas práticas sociais do seu cotidiano de maneira adequada (SOARES, 2006).

Diante da concepção e relevância que o letramento possui para a formação do cidadão, Brito (2011), em seus estudos sobre o letramento no contexto da EJA, aponta, ainda, sobre a necessidade da realização de novos estudos sobre a temática, visto que:

[...] as pesquisas neste nível sempre estiveram mais voltadas para as concepções pedagógicas e políticas públicas voltadas para a EJA, quase sempre diagnosticando o status que a EJA vinha ganhando no contexto escolar, em detrimento dos processos ou mecanismos que ocorrem no seio da escola que pudessem promover as mudanças pretendidas com esta nova modalidade de ensino, bem como os ganhos e vantagens preconizados pela legislação atual mediante as passagens destes sujeitos pelas classes destinadas a esta modalidade de ensino. (BRITO, 2011, p. 27).

Nesse enfoque, passa-se a compreender o letramento a partir da ideia de um conjunto de práticas culturais que são constantemente redefinidas, seja de acordo com o contexto, seja conforme a ordem social estabelecida, em que os discursos são formados com base no uso dos conhecimentos adquiridos e na vinculação destes com o meio.

Com isso, verifica-se que o contato com os discursos e as identidades culturais variadas, em âmbito local, regional e/ou global, mostra-se essencial para a formação do indivíduo, uma vez que o letramento efetivo das pessoas ocorre a partir das interações vivenciadas.

A partir dessa perspectiva, o letramento passa a ser percebido, para fins desta pesquisa, como uma prática social concebida a partir de linguagens, habilidades e conhecimentos variados que o sujeito possui sobre a leitura, escrita e sua utilização, a qual incorre na necessidade de modelos variados de ensino e aprendizagem, dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, concordamos com Brito (2011, p. 28), para quem 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”.

Nesse sentido, ao reconhecer a amplitude quanto à concepção de letramento, a partir da qual as relações estabelecidas entre oralidade e escrita são originadas das mais variadas práticas sociais, o que, de acordo com Côrrea (2007), fazem com que os saberes não escolarizados se legitimem em decorrência da sua prática cotidiana, ressalta-se a importância de buscar compreender as relações estabelecidas entre fala e escrita na promoção de uma educação mais significativa e próxima da realidade do educando.

2 – FONÉTICA, FONOLOGIA, ESCRITA E ORTOGRAFIA

Estudar questões ortográficas e suas relações com a fonética e a fonologia do português é essencial para perceber as diferentes nuances da aquisição da escrita no contexto educacional. Diante disso, este estudo está centrado no processo formativo dos textos de alunos da EJA, matriculados na 1ª série do ensino médio de escolas da rede básica de ensino de Porto Velho (RO) e na verificação dos seguintes fenômenos: (i) apagamento de rótico em coda silábica; (ii) epêntese e (iii) paragoge.

A partir da observação de dados da escrita, que envolvem apagamento/inserção de letras e grafemas, conduziremos uma reflexão sobre a relação existente entre fonética, fonologia, escrita e ortografia e suas práticas orais e letradas.

A intencionalidade da pesquisa considera, ainda, o fato de que os elementos linguísticos sujeitos à variação na fala coloquial podem ser encontrados nas produções escritas analisadas. Trata-se, pois, de variações, sobretudo, no nível fonético-fonológico, que se manifesta, muitas vezes, numa escrita não padrão e em formas gráficas não convencionais.

2.1 Fonética e fonologia

Diante do cenário apresentado, mostra-se importante compreender os principais conceitos que darão suporte a esta pesquisa sobre os fenômenos variáveis supracitados e que podem ocorrer em diferentes posições silábicas. Assim, parte-se das concepções estruturalistas sobre fonética e fonologia formuladas inicialmente pelo linguista russo Nicolai Trubetzkoy (1890–1938), propagadas por Câmara Jr. (1970), que, retomando os conceitos de Trubetzkoy e se utilizando da noção de dicotomia apresentada por Saussure², distinguiu a fonética como a ciência que trata dos sons da fala (produção, propagação e percepção) e a fonologia como aquela que versa sobre os sons da língua.

² 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.

Ao tratar da fonética, do modo como os sons são produzidos e percebidos e de quais são os elementos constitutivos da sua produção, verifica-se que essa ciência se encontra situada em três domínios distintos: a) fonética articulatória (fisiologia dos sons, classifica e descreve os sons); b) fonética acústica (propriedades físicas dos sons, como se propaga) e c) fonética auditiva (percepção dos sons).

Já o estudo da fonologia pauta-se, de acordo com Câmara Jr. (1970), nos sistemas e padrões que os sons possuem, sendo importante destacar os dois níveis de fonologia ao classificarmos os componentes que compõem essa ciência, quais sejam:

- a) o nível da Produção do Discurso, em que se localizam os sons que falamos e escutamos;
- b) o nível do Conhecimento Fonológico, cuja sequência de sons é baseada no conhecimento do sistema fonológico que falantes e ouvintes possuem de uma determinada língua ou variante linguística. Nesse nível, o grupo de sons se dá de forma consistente em relação ao sentido e observa 'regras' de utilização para a formação de palavras.

Não há, portanto, como abordar questões de fonologia sem apresentar os ensinamentos de Câmara Jr. (1970), uma vez que foi ele o primeiro estudioso brasileiro a apresentar uma análise da fonologia do português do Brasil (LEITE, 2004). Todavia, conforme apontado por Leite (2004), importante se faz:

[...] 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).

Diante disso, verifica-se que a contribuição fonológica de Câmara Jr. é, indubitavelmente, o que o mantém conhecido, até os dias atuais, nos meios acadêmico-científicos e nas pesquisas voltadas para o estudo de línguas.

Referida importância também se constata nos estudos de Bisol (2003, 2005, 2013), que aponta sobre a necessidade contínua de investigações a partir dos aspectos destacados por Câmara Jr. (1970). Um dos destaques apresentados por Bisol e Câmara Júnior (2004), refere-se à distinção feita por ele entre a palavra morfológica e a palavra fonológica.

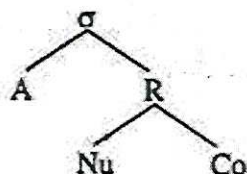
Assim, de acordo com a autora, enquanto a palavra morfológica “compreende palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas”, a palavra fonológica se caracteriza por distinguir “palavras com acento e sem acento” (BISOL, 2004, p. 59).

Tal entendimento encontra suporte em Câmara Jr. (1970, p. 35), quando o autor afirma que “em português, o vocábulo fonológico depende da força de emissão das suas sílabas. Essa força é que se chama acento.”, questão que será aprofundada no tópico 3 deste estudo.

Na década de 1980, Selkirk (1982) trabalhou a partir da perspectiva de que a sílaba é um constituinte fonológico composto de uma vogal precedida e/ou seguida de zero ou mais consoantes. Seus estudos foram alicerçados em uma estrutura hierárquica organizada em camadas na qual o acento é o elemento inicial opcional e o núcleo é um membro obrigatório da unidade que contrasta com um elemento também opcional, que é a coda. Essas concepções foram seguidas por Goldsmith na década de 1990.

Diante desse contexto, de acordo com Selkirk (1982), núcleo e coda formam a unidade chamada rima e, nesta última, a vogal é considerada como elemento nuclear, sendo a coda marginal e secundária, conforme representado na figura que se segue:

Figura 1 – Representação arbórea de sílaba



Uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto Nu, pode ser vazia.

Fonte: Collischonn (2001, p. 92).

Para Thomaz (2021, p. 125), a partir da compreensão:

[...] acerca da geometria dos segmentos, podemos explicar [...] o surgimento de uma semivogal na escrita seja por influência direta da fala seja por uma supergeneralização de uma regra fonológica possível e que, como dito, faz parte dos conhecimentos linguísticos dos alunos.

Também se faz importante estabelecer como a fonética e a fonologia dialogam com a questão do letramento. Nesse sentido, buscamos suporte em Frago (1993), que apontou para 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 coetâneas, mas sempre exteriores à escola. Isto é, na história e vida do analfabeto, a fim de facilitar sua reescritura, uma diferente narração – reflexão – dessas histórias e vida. (FRAGO, 1993, p. 27).

Dessa forma, se agregarmos a perspectiva do letramento ao pensamento de Frago (1993), que integra, para além das questões técnicas, os aspectos sociais, verifica-se que a formação oral e escrita dos educandos encontra uma relação de interdependência com a sociedade na qual estão inseridos, fazendo com que sofram influências culturais, sociais, econômicas e políticas.

Referido pensamento coaduna com os ensinamentos de Soares (2010, p. 18), ao apontar a importância de 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”.

Para Soares (2010), o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita decorre das relações entre fonética e fonologia, destacando ainda 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).

Assim, verifica-se o fenômeno do letramento como distinto da concepção de alfabetização, uma vez que um sujeito pode ser letrado, e não ser alfabetizado ou ser alfabetizado, e não letrado. Isso porque, a partir das idiossincrasias dos fenômenos de letramento e alfabetização, cada um pode acontecer de maneira individualizada ou, até mesmo, dissociada, conforme ensina Tfouni (1997):

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. (TFOUNI, 1997, p. 86).

Pode-se depreender, então, que a natureza do fenômeno do letramento é complexa, o que, nas palavras de Schwindt et al. (2007), 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.

É demonstrado, assim, que não é possível existir, por exemplo, duas ou mais línguas que possuam sistema fonológico idêntico, uma vez que é esse sistema o responsável por constituir a identidade da língua.

Com isso, verifica-se, de acordo com Marcuschi (2008), 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).

Depreende-se, pois, de acordo com esse autor, que o estudo da fonética e da fonologia se mostra essencial para a compreensão dos fenômenos que se apresentam nas práticas sociais de oralidade e de letramento, tema abordado nesta pesquisa.

Nessa esteira, para uma interpretação e análise mais adequada aos fenômenos selecionados, não se pode ignorar a compreensão dos aspectos fonéticos e fonológicos presentes nos estudos das variações na língua portuguesa (CALLOU; LEITE, 2009).

Marcuschi (2005) também apresenta a fala e a escrita como duas modalidades de linguagem dentro de um contínuo, com especificidades próprias, mas sem grandes oposições entre elas, de forma que, para o autor, uma vez que elas servem ao mesmo sistema linguístico, a linguagem oral poderá influenciar na escrita.

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15), “[...] a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, [...]”

Seguindo essa direção é possível observar que muitos dos textos escritos trazem variações em seu bojo, uma vez que os alunos acabam recorrendo à oralidade, tendo como referência os processos internalizados para a escrita das suas produções.

Pesquisas como as desenvolvidas por Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006) e Barbosa (2016) também contribuíram para a compreensão quanto à existência de interferências da oralidade na escrita, apresentando resultados sobre os desvios ortográficos cometidos por alunos e suas motivações, destacando a necessidade de os professores de língua portuguesa adotarem, em suas práticas pedagógicas, abordagens mais significativas da língua. Assim, a partir do uso que o sujeito faz da língua, sua concretude ocorre de acordo com as características do falante, absorvidas no processo de escrita.

Esses processos ocorrem com vogais, consoantes ou com glides³ e são caracterizados pela alteração que causam ao fonema. Assim, os fenômenos que se propõem a estudar nesta pesquisa visam auxiliar a compreensão de que a variação linguística pode ocorrer (TASCA, 2002).

Já no que se refere à ortografia, cumpre destacar que, na língua portuguesa, o sistema de escrita segue o princípio fonográfico estabelecido pela relação entre o fonema e a letra que o representa (PEDROSA, 2014).

Entretanto, a relação entre sons e letras nem sempre acontece de modo direto, e isso faz com que as normas preestabelecidas pela ortografia não possuam, por vezes, uma regularidade lógica para sua construção, o que, agregando ao fato das variáveis advindas da fala, torna tal relação ainda mais complexa.

Diante desse cenário, o domínio da ortografia não se apresenta como uma tarefa fácil e, num sistema de escrita que tem como base principal a relação da letra ao fonema, mostra-se comum que o letrando transponha para a escrita os aspectos que já domina sobre a oralidade, coadunando com o nosso entendimento de que os processos fonológicos dos alunos irão transparecer em suas escritas.

Assim, será em decorrência das experiências que acontecem no cotidiano do educando, do ponto de vista da comunicação oral, espaço marcado pela heterogeneidade linguística, que o sujeito irá se apropriar do funcionamento da língua em situações concretas e, por conseguinte, desenvolver suas habilidades e competências de comunicabilidade oral e escrita.

Sobre o tema, Bagno (2007, p. 168) aponta para o fato de que:

A língua é uma atividade social, ela é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade. Por isso as mudanças que ocorrem na língua são fruto da ação coletiva de seus falantes, uma ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar melhor, de dar mais precisão ou expressividade ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos [...], de modificar as regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer.

³ Uma das grandes categorias usadas para a classificação dos sons da fala. As semivogais ou glides têm características articulatorias e acústicas semelhantes às das vogais. Do ponto de vista fonológico, as semivogais ou glides têm uma distribuição próxima das consoantes, não podendo constituir núcleo de sílaba, e precedem ou são precedidas por vogais com as quais constituem um ditongo. (ILTEC, 2020).

Além disso, fatores como a escolaridade, a condição econômica e o meio social, entre outros, podem influenciar na produção oral desses falantes. Essa influência pode ocorrer inserindo, suprimindo ou alterando os fonemas, que, por sua vez, irão originar os processos fonológicos, uma vez que a variação fonética e a ortografia devem ser consideradas, principalmente, porque, a partir dos seus estudos, torna-se possível compreender sobre as interferências da fala na escrita.

Apesar de essas novas configurações conviverem em harmonia com a forma advinda da norma culta, podendo, inclusive, sinalizar um processo de mudança no sistema linguístico, essa oscilação acarreta dúvidas no momento de sua utilização, que, geralmente, são transportadas na produção da escrita.

Assim, para um estudo mais aprofundado, importante se faz compreender como se dá a relação entre cada unidade do sistema fonológico (fonemas), sendo considerada cada uma delas individualmente no tocante à respectiva realização na fala (fone); na representação na escrita (grafema) e na sua verdadeira materialização (letra) (BARROSO, 1996), para depois tratar das relações entre esses elementos.

De acordo com o autor, os fones são representações das unidades abstratas com função distintiva num sistema linguístico particular: os fonemas, que são representados na escrita alfabética do português por grafemas e constituídos concretamente por letras, formando as seguintes relações: (i) Fonema-fone (imagem sonora); (ii) Fonema-grafema (imbricação da imagem sonora com a imagem visual ou vice-versa e (iii) Grafema-letra (imagem visual) (BARROSO, 1996).

O autor finaliza suas considerações sinalizando que:

Assim como o **fone** e o **fonema** são unidades resultantes da análise do plano da expressão das línguas, levada a cabo, respectivamente, pela **Fonética** e pela **Fonologia**, assim também a **letra** e o **grafema** constituem unidade *sui generis* que resultam da descrição da representação escrita [ou (orto)gráfica] daquele plano. (BARROSO, 1996, p. 292, grifos do autor).

Nessa perspectiva, investigações como a realizada neste estudo buscam mostrar que esses fenômenos são naturais à língua e possuem não só razões como explicações legítimas.

Por conseguinte, cabe ao docente estar municiado dessas informações sobre as peculiaridades inerentes à fonética e à fonologia para uma atuação contextualizada

com a realidade em que estiver inserido. Sobre a atuação docente pautada nesses conhecimentos, Hora (2009) sinaliza 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).

De acordo com o apontado por Tânia Roberto, na obra *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório* (2016, p. 139), necessário se faz:

[...] refletir com o leitor que se interessa pelas questões fonético-fonológicas (alunos de Letras e professores de língua materna, especialmente) ou busca embasamento para entender a relação desses conhecimentos com a forma com que a escrita está organizada no PB.

Fomentar as discussões sobre os reflexos dos fenômenos fonológicos, conforme sinalizado pela autora, mostra-se essencial dentro do cenário do ensino de língua portuguesa, em especial, para fins desta pesquisa, no contexto da EJA, pois permite não só ampliar os conhecimentos teóricos fonético-fonológicos como compreender como se dá o processo de produção da escrita dos alunos e, com isso, levar o docente a encontrar melhores práticas pedagógicas dentro das salas de aula.

2.2 Escrita e ortografia

Dessa forma, outra distinção importante a ser apresentada refere-se às concepções sobre a escrita (grafia) e a ortografia, em que se tem, como escrita, a representação gráfica de uma palavra, sua escritura/caligrafia e/ou transcrição, podendo, ainda, ser compreendida como as formas possíveis de representar uma palavra por escrito, inclusive, as consideradas socialmente incorretas bem como as antigas: casa (grafia correta) e caza (grafia incorreta); farmácia (grafia atual) e pharmacia (grafia antiga) ou as decorrentes da transcrição fonética da fala por meio de um alfabeto convencional estabelecido.

Já, de acordo com o que consta do Dicionário Houaiss, a ortografia pode ser definida como:

[...] conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções etc. (HOUAISS, 2014, p. 44).

Advinda do grego, em que *ortho* quer dizer correto e *grafo*, por sua vez, significa escrita, pode-se inferir que a ortografia é a parte da gramática responsável por estudar a forma correta da escrita das palavras de uma língua.

Dubois (2004, p. 445-446) compreende que a ortografia, dentro da concepção linguística, refere-se ao “reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas realizadas pelos indivíduos que escrevem uma língua”, de modo que ela “supõe que se distinguem formas corretas e formas incorretas numa língua escrita, contrariamente à grafia, que não implica a referência a uma norma gramatical”.

Não obstante, outro elemento importante a ser considerado na escrita refere-se ao fenômeno da fala que integra o texto escrito, evidenciando, assim, o funcionamento da modalidade oral nos textos escritos, que justifica a necessidade de ampliação dos estudos sobre a presença da oralidade no ensino de língua portuguesa e as variações linguísticas existentes (SILVA, 2016).

A modalidade oral pode ser constantemente verificada pelo professor, fazendo-se presente em textos escolares escritos e, ainda que cada tipologia (oral e escrita) seja imbuída de elementos singulares, suas diferenças, conforme aponta Marcuschi (2008), são definidas pelos usos, e não pelo sistema. Isso implica dizer que não se trata de distinções dicotômicas, mas, sim, que, a partir das diferentes perspectivas dos gêneros textuais analisados, esses fatores são potencializados, no caso das turmas da EJA, devido às características heterogêneas em relação ao perfil de alunos — jovens, adultos e idosos — com necessidades e motivações diversas.

Nesse cenário, pautamos nossos estudos a partir da concepção apresentada por Tarallo (2001, p. 8), que entende as variantes linguísticas como sendo as “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Com isso, a ocorrência, por exemplo, de um processo fonológico na

construção textual pode acarretar desvios na escrita, o que, de acordo com Cagliari (2008, p. 61), levará o aluno a errar “na forma gráfica porque se baseia na fonética.”

Assim, os desvios de escrita — socialmente convencionados como erros — que, em parte, são gerados por influência da oralidade, dentro do contexto fonológico, mostram-se como um modo do educando representar, na forma escrita, uma opção diferente daquela constante das regras ortográficas, em face das variantes possíveis das quais ele dispõe para se expressar, fornecidas pelos recursos da escrita.

De acordo com as pesquisas de Barbosa (2016), a prática de memorização das regras, quando associada às tradicionais práticas de ensino relacionadas à identificação dos desvios de escrita e/ou ao apontamento da grafia correta, não se mostra produtiva, e as dificuldades ortográficas dos alunos continuam sendo evidenciadas nas pesquisas sobre a temática.

Nesse sentido, conforme apontado por Corrêa (2007), em seus estudos sobre as marcas enunciativo-discursivas, deve o docente compreender 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).

Para o autor, será a partir da abordagem da relação entre o texto escrito (produto), da forma como se desenvolveu a escrita (processo) e da disponibilização de ideias adequadas e significativas (saber internalizado e acesso a informações adequadas) que o texto do educando, para além de representar uma prática de escrita, poderá ser concebido como uma forma de representar suas convicções.

Assim, diante do uso da língua escrita, as discussões sobre o uso da ortografia ganham terreno, uma vez que, a partir dela, os padrões serão estabelecidos para a forma escrita das palavras. Nesse sentido, conforme apontado por Cagliari (2008, p. 99), a ortografia se mostra como uma:

[...] forma neutra de escrever as palavras e surge exatamente de um “congelamento” da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos,

passando a ser a escrita de “uma palavra de forma fixa”, independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê.

No entanto, ao analisar os aspectos da fala inseridos na produção escrita, mostra-se pertinente problematizar para comprovar que tais intercorrências se mostram de modo fonológico.

2.3 Revisando o fenômeno de apagamento de rótico em coda silábica

Primeiramente, apresentaremos breves reflexões sobre o fenômeno do apagamento de rótico em coda silábica nos textos de alunos da EJA⁴. Recordamos aqui que, de acordo com os estudos sobre a fonologia da língua portuguesa, o arquifonema /R/ está entre os quatro existentes que podem se localizar em posição de coda silábica, seja final, seja medial, que leva à ocorrência de variações em termos de produção fonética, além de possibilitar seu apagamento.

Nessa mesma direção, Costa (2009) assim sinaliza:

Estudiosos têm concentrado suas pesquisas sobre a variação do rótico na língua falada em posição final das palavras e os trabalhos têm revelado que o apagamento desse fonema em posição pós-vocálica final é praticamente categórico. Entretanto, o fenômeno do apagamento do rótico em posição de coda silábica vem avançando para o contexto medial, o que pode ser notado principalmente na fala de indivíduos que utilizam normas populares do português do Brasil. (COSTA, 2009, p. 2009).

Já Botassini (2011) comprova que o apagamento do /R/ raramente ocorre em posição interna de palavra, tendo uma maior incidência ao final dela, nas falas de informantes com o nível de escolaridade menor. Essa diferenciação encontrada pelos autores sobre o posicionamento do apagamento do /R/ pode ser advinda do fato de que, enquanto o estudo de Costa (2009) recaiu sobre os estudantes catuenses (BA), Botassini efetuou suas análises no contexto da região Sul do país (Porto Alegre).

⁴ As análises de apagamento de rótico em coda silábica desta dissertação já se encontram publicadas em Santos, Tavares e Prado (2021). Destaca-se, por oportuno, que alguns dos trabalhos citados não possuem a EJA como corpus, no entanto, mostraram-se relevantes para auxiliar na construção do entendimento sobre o fenômeno estudado.

Freitas (2011), em sua pesquisa, ao estudar sobre as variações de caráter fonético e fonológico em verbos no infinitivo, focando na acústica da vogal final, após o cancelamento do <r> em formas verbais de segunda conjugação, teve como um de seus pressupostos verificar a existência de influência de fatores linguísticos e extralinguísticos nessa ocorrência.

Dentre os aportes teóricos utilizados pela autora, encontram-se Bisol e Cristófaros-Silva, também utilizadas nesta dissertação para auxiliar na interpretação dos resultados no intento de verificar e esclarecer o fenômeno estudado.

Ainda que o trabalho de Freitas (2011) tenha partido da coleta e análise de dados da oralidade, mostra-se importante no sentido do quantitativo apresentado pela autora sobre a incidência da supressão do <r> nas formas verbais, pois a transposição da oralidade para escrita pode encontrar aí sua sustentação.

Assim, 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. Conforme se verifica nos exemplos constantes na seção 3 desta pesquisa, esse apagamento também pode ser verificado nas produções textuais de alunos em processo de aquisição e amadurecimento da escrita.

Nesse sentido, destaca-se o estudo feito por Oliveira (1997), que, ao verificar o processo de cancelamento do <r> em final de sílaba, utilizou, como aporte para a compreensão do fenômeno, o modelo de difusão lexical, pois a análise advinda de tal método considera, para além dos fatores estruturais (itens lexicais), o indivíduo como fator importante nesse processo.

Cristófaros-Silva (2002, p. 211) explica o modelo difusionista, sinalizando que “[...] na perspectiva da difusão lexical uma mudança ocorre inicialmente em algumas palavras e propaga-se para outras palavras com estrutura sonora semelhante.”

Diante dessa perspectiva, Oliveira (1997) passa, então, a analisar os fenômenos buscando identificar a melhor maneira de fazê-los e verificando as incidências no indivíduo ou em determinado grupo de indivíduos, a partir da análise do cancelamento do <r> em coda silábica interna e final, sendo o resultado dos seus estudos voltado para a incidência em nominais e não verbos.

O destaque quanto ao estudo de Oliveira (1997) está na metodologia aplicada para a construção dos dados, nos critérios estabelecidos e na análise realizada, pautados no modelo da difusão lexical, visando alcançar uma resposta ao problema da pesquisa e avançar no entendimento sobre o método difusionista, pois o autor

deixa de compreender tais mudanças como abruptas e lexicalmente graduais e passa a focar na mudança fonológica, por meio da análise de como determinados grupos se comportam quanto ao fenômeno linguístico estudado.

O que interessa, para fins deste trabalho, é o fato de que a difusão lexical pode ser considerada como uma das possibilidades que levam à mudança de natureza compósita, explicando, assim, as mudanças foneticamente condicionadas a um grupo. No entanto, considerando que, nesta pesquisa, não se adotou o viés sociolinguístico para análise, abstrai-se, do estudo de Oliveira, a significativa incidência de cancelamento do <r> em coda final e o fato de que tanto os fatores linguísticos quanto os extralinguísticos podem levar ao apagamento do rótico, objeto deste estudo.

O referido fenômeno pode ainda ser identificado em outras línguas além da nacional, nesse sentido, de acordo com os estudos realizados por Hora e Monaretto (2003), na década de 1980, quase 60% das línguas conhecidas já continham a presença de algum tipo de rótico em seu sistema linguístico, sendo que 20% delas contavam com mais de uma variável.

Em âmbito nacional, Cardoso (2009, p. 194-195) indica, em seus estudos, que:

Em todas as regiões do Brasil, o /R/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (amar > amá; saber > sabê; sentir > senti), nas formas do futuro do subjuntivo: (se eu estiver > estivé; se ele quiser > quisé; se ela fizer > fizé), nos substantivos (amor > amô); nos adjetivos (melhor > melhó); e nos advérbios (devagar > devagá)).

No que se refere ao apagamento do rótico, Callou (1987) apresentou índices consideráveis, que, desde então, estão em constante aumento e identificação em todo o território nacional. Sobre o apagamento, Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) registra que “o falante da língua, quando suprime um r em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse r”.

Verifica-se tratar de temática abordada desde as décadas de 1970 e 1980. Nesse sentido, Câmara Jr. (1970) ensina quanto à existência de variações posicionais e livres, sendo esta última a que melhor se enquadra para o presente caso. Conforme já apontado por Câmara Jr (1970), compreende que a variante livre ocorre de acordo com o uso em determinada comunidade linguística — grupo social e/ou região — e:

[...] estão neste último caso os alofones do /r/ chamado “forte”, que pode ser uma vibração prolongada da ponta da língua junto aos dentes

superiores (“r” múltiplo), ou uma vibração da língua junto ao véu palatino (“r” uvular), ou uma forte fricção da faringe (“r” fricativo não-lingual, foneticamente semelhante ao /h/ aspirado inglês, onde simplesmente não há na faringe nenhuma fricção). Os alofones, ou variantes, livres são, em termos diacrônicos, em regra, mudanças fonológicas em andamento. Assim, a variação do /r/ forte, em português, indica um processo de mudança da articulação anterior (na parte anterior da boca, junto aos dentes) para uma articulação posterior (na parte posterior da boca, a partir do véu palatino), que ainda não terminou. (CÂMARA JR., 1970, p. 27).

Para Callou (1987), o rótico, com o tempo, substituiu o rótulo “vibrante”, fato esse decorrente da necessidade de atender às formas preferenciais dos falantes e, por conseguinte,

[...] agrupar o estudo em um tópico, de acordo com o lugar que esses fonemas ocupam, isso porque se tem observado que as mudanças do ponto de articulação do rótico identificadas nos últimos tempos tornam-se significativas para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, de forma que seja possível observar suas características intrínsecas e retirar a carga negativa da qual o apagamento do rótico era fator representativo e segregativo (SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021, p. 24 apud CALLOU, 1987).

Callou (1987) buscava eliminar as concepções anteriores que circulavam entre os estudiosos da língua portuguesa das décadas de 1950 a meados de 1980. As premissas anteriores entendiam que o apagamento do /R/, em especial, no final de sílaba, dava-se por “um “vulgarismo” (SILVA NETO, 1950) ou, ainda, se associava a “pessoas de baixa escolaridade e condições socioeconômicas” (HOUAISS, 1985).

Freitas (2011, p. 14), em sua pesquisa, afirma que: “[...] a língua está sujeita no nível fonético/fonológico em decorrência da fala e do ritmo que a envolve.”, sustentando-se nos ensinamentos de Cristóvão-Silva (2002, p. 119) de que “os sons tendem a ser modificados pelo ambiente em que se encontrem”.

Nesse sentido, Freitas (2011, p. 15) aponta que vários são os aspectos os quais irão levar a modificações nos segmentos, sinalizando que: “[...] o indivíduo e o seu ambiente se interagem, possibilitando que o falante/ouvinte desencadeie mudanças em seu ambiente, e que este provoque mudanças no seu ouvinte/falante, constituindo um sistema dinâmico que evolui no tempo.”, o que ela vai abordar a partir do princípio da auto-organização, inserido dentro da Teoria de Sistemas Dinâmicos.

A teoria em questão, de acordo com pesquisadores linguistas, indica que a linguagem e o seu desenvolvimento não alcançam total equilíbrio, pois realiza

constantes mudanças, adapta-se e possui caráter subjetivo (HOLLAND, 1999; LARSEN-FREEMAN, 2012).

A partir da perspectiva da Teoria de Sistemas Dinâmicos, o estudo desenvolvido por Freitas (2011) buscou compreender as complexidades que levam e, por conseguinte, afetam a língua, a partir do fenômeno de cancelamento do <r> em verbos no infinitivo e do alongamento da vogal final verbal.

Quanto ao apagamento do <r>, concluiu-se que o seu cancelamento, também chamado de zero fonético, mostrou-se expressivo em relação ao <r> no final de verbos infinitivos. No que se refere à incidência da interferência linguística e extralinguística, a autora voltou sua atenção apenas aos casos de alongamento da vogal final.

Já nos estudos de Oliveira e Prado (2020), a incidência do apagamento do rótico se apresentou influenciado por fatores linguísticos e extralinguísticos, uma vez que, ao relacionar esse fenômeno fonológico ao processo de desenvolvimento da escrita, foi possível verificar sua importância, posto que os estudantes têm o contato com a oralidade durante toda a vida escolar.

Sobre o fenômeno do apagamento, traz-se as afirmações feitas por Oliveira (1983) de que:

- a) o apagamento é muito mais frequente e saliente em posição de final de palavra do que no interior da palavra;
- b) sua ausência em final de palavra é mais comum em verbos do que em não-verbos;
- c) de acordo com alguns relatos, o apagamento está relacionado a falantes de classe mais baixa e é considerado um vulgarismo;
- d) o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico. (OLIVEIRA, 1983, p. 93).

Diante do exposto, cumpre indicar que, para fins desta pesquisa, serão apresentadas as análises das ocorrências do fenômeno supracitado a partir dos resultados iniciais em textos produzidos por alunos de escolas públicas da modalidade EJA da cidade de Porto Velho (RO).

A abordagem sobre a localidade em que se concentram as produções textuais decorre dos ensinamentos de Oliveira (2009) e Mendes e Oushiro (2014) de que o apagamento da consoante rótica, no português brasileiro atual, ocorre devido a variações dialetais, sendo, portanto, a região na qual está inserido o estudante um elemento importante para se estabelecer uma reflexão sobre esse fenômeno.

Assim, a partir da análise da ocorrência do fenômeno ora abordado, busca-se fomentar o debate sobre a sua contínua e crescente aparição nas variadas regiões do país, sendo possível, ainda, com base na análise do contexto e da aparição em coda medial ou final, verificar se o comportamento do rótico, no lócus desta pesquisa, está em consonância com os estudos e com a evolução das variações linguísticas.

2.4 Revisando outros fenômenos fonológicos: epêntese e paragoge

Em relação à pesquisa de Santos, Tavares e Prado (2021), que tornou público os primeiros resultados desta dissertação, foi possível, ainda, selecionar outros fenômenos encontrados nos textos analisados. Como forma de melhor organizar as informações sobre os demais fenômenos fonológicos levantados neste estudo, relacionam-se, a seguir, aqueles encontrados com maior frequência nas produções, destacando, inicialmente, os escolhidos para a abordagem desta investigação.

- a) **Epêntese**: acréscimo de fonema no interior da palavra. Ex.: “freiar” em vez de frear.
- b) **Paragoge**: acréscimo de fonema no final da palavra (ocorre em adaptações e estrangeirismos). Ex.: “amore” em vez de amor e “clube” em vez de club.
- c) **Aférese**: fenômeno decorrente da supressão de um ou mais fonemas/sons no início da palavra. Ex.: “tá” em vez de “está”.
- d) **Apócope**: eliminação de um fonema/som no final da palavra, como /R/, /u/, /o/. Ex.: “fazê”, para fazer.
- e) **Síncope**: supressão de um fonema no interior da palavra. Ex.: “pra” em vez de para.
- f) **Ditongação**: modificação do som da vogal “e” no interior da palavra, seguida do fonema /s/ para “ei”. Ex.: “treis” em vez três.
- g) **Monotongação**: transformação de sons dos ditongos orais decrescentes no interior da sílaba em monotongo. Ex.: “poca” em vez de pouca.

Partindo da premissa do que já foi apontado sobre a importância de estudar a língua oral em sua relação com a escrita, foram escolhidos os três fenômenos para aprofundamento nesta dissertação, tendo como intuito verificar as marcas da

oralidade e as hipóteses de escrita presentes nos textos dos alunos da EJA dentro do lócus da pesquisa.

Os referidos fenômenos decorrem de: “[...] mudança na estrutura de uma palavra, ocasionada por acréscimo, remoção ou deslocamento dos sons de que ela é composta” (BAGNO, 2007, p. 8). Trata-se, pois, de alteração fonética de um dado léxico, por meio da adição, do apagamento ou da mudança de posição de um determinado som, independentemente da sua aceitação ou não no sistema escrito.

Dentre os fenômenos por acréscimo, tem-se: prótese, epêntese, paragoge e alargamento (COUTINHO, 1976; MASIP, 2003); já os por remoção são classificados, de acordo com os autores, em: aférese, síncope, sinalefa, haplologia (já tratado no tópico anterior) e apócope. Existem, ainda, os fenômenos por deslocamento ou substituição, são eles: assimilação, crase, sonorização, vocalização, consonantização, dissimilação e apofonia (COUTINHO, 1973; MASIP, 2003).

Sobre a difusão lexical, conforme proposta por Oliveira (1997), o fenômeno da epêntese e da paragoge pode encontrar explicações em tal modelo, no entanto, para sua caracterização, o quadro de incidências necessitaria de maiores dados, visando à sua comprovação, sendo viável, nesse momento, apenas considerar a possibilidade de que tais fenômenos possam ter suas explicações pautadas nas características lexicais presentes na transposição da oralidade para escrita, dentro das incidências encontradas que integram a seção 3 desta dissertação.

No entanto, para fins deste estudo, além da questão do apagamento do rótico já apresentada, foram extraídos os fenômenos em destaque, que serão tratados nos tópicos seguintes.

2.4.1 Epêntese

Inicialmente, é importante destacar que partimos da conceituação apresentada por Cristófaros-Silva (2011), que traz a definição de epêntese como sendo um fenômeno da inserção de um segmento no meio da palavra. Essas definições se mostram importantes, pois, algumas vezes, a literatura traz a denominação epêntese para casos de paragoge — fenômeno que será melhor abordado no tópico 2.4.2.

Nesse mesmo sentido, Fiorin (2011) também sinaliza que os textos utilizam o termo epêntese, mesmo se tratando do processo de paragoge. Assim, por se tratar de

fenômenos distintos, devem ser devidamente identificados a partir das suas particularidades, conforme apontam Lamprecht (2004) e Massini-Cagliari (2005).

Seguindo os apontamentos de Lamprecht (2004) e Massini-Cagliari (2005), trabalhamos com as análises compreendendo cada processo a partir das suas singularidades, assim, a epêntese é entendida quando a adição de segmento ocorre no meio de uma palavra. Outro ponto importante sobre o estudo da epêntese feito por Massini-Cagliari (2005) refere-se à compreensão da autora de que a epêntese busca compor uma boa formação silábica, ou seja, por meio desse fenômeno, procura-se por estruturas silábicas possíveis para “corrigir” alguma má-formação nesse sentido.

Destacam-se, ainda, os estudos de Simões (2006, p. 39), a qual sinaliza que a maior incidência desse fenômeno decorre do “desenvolvimento de uma vogal no interior de um grupo de consoantes”. Para a autora, a explicação desse aspecto se dá devido ao fato de que, na estrutura silábica do vocábulo em língua portuguesa, a base de formação é predominantemente vogal, uma vez que não se encontra em nosso idioma uma sílaba com apenas uma consoante ou uma semivogal.

Assim, Simões (2006) afirma que os falantes buscam apoio vocálico em todas as vezes que se depara com uma consoante “muda”, algo que é transportado para as escritas desses falantes, de modo que encontramos acréscimos de letras e grafemas em formas não convencionais, como “pneumonia” “infecquição”.

Retomando os ensinamentos de Goldsmith (1990), temos, nos fenômenos de epêntese a serem analisados, a alteração da coda silábica para se transformar em uma nova sílaba. Com isso, a partir do acréscimo de segmento no interior da palavra, verifica-se o que Roberto (2016, p. 122) identifica como “processos de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão canônico do português ou representa dificuldade articulatória durante a aquisição da linguagem”.

Freitas (2011), sobre essa questão, aduz que, a partir do processo denominado de auto-organização, utilizando o modelo dinâmico do ritmo da fala ou de referência, o sujeito busca adaptar-se encontrando estratégias para cumprir com a tarefa — no caso, a oralidade e a escrita —, mesmo que ocorram modificações nas condições iniciais, sendo que essa capacidade está presente durante todo o processo de aprendizado do indivíduo.

Nessa direção, a inserção de um grafema possivelmente inspirado no som produzido na fala pôde ser observada em alguns dos textos produzidos pelos alunos da EJA que integraram esta pesquisa.

No caso da epêntese, é possível verificar, nas palavras que sofreram variações, que a pronúncia popular desenvolve um fenômeno fono-ortográfico, também conhecido como traço gradual.

Os aspectos aqui apontados poderão ser mais bem compreendidos na análise dos dados coletados, que comporão a seção 3. Antes, porém, passa-se a apresentar as principais características do fenômeno linguístico da paragoge.

2.4.2 Paragoge

De acordo com Cristófaros-Silva (2011), a paragoge deve ser compreendida como um fenômeno fonológico em que um ou mais segmentos são adicionados ao final de uma palavra, cuja conceituação também é apresentada por Lamprecht (2004) e Massini-Cagliari (2005).

Os referidos autores sinalizam, ainda, que, mesmo que o fenômeno da paragoge seja caracterizado, em algumas literaturas, como um subtipo de epêntese, cabe ao linguista realizar suas análises a partir das diferenças entre cada fenômeno, devendo, para tanto, ser utilizado o termo paragoge para os casos quando a adição de segmento se der no final da palavra.

De acordo com Massini-Cagliari (2005), uma distinção essencial entre os fenômenos de epêntese e de paragoge tem caráter motivacional, pois a autora considera que, enquanto a paragoge decorre de uma inserção final que busca aspectos rítmicos, a epêntese procura compor uma boa formação silábica.

A partir do entendimento de Massini-Cagliari (2005), podemos inferir que o fenômeno da paragoge é um uso estilístico, posto que se trata de um uso não esperado, cujo aparecimento demonstra fugir às condicionantes exclusivamente linguísticas.

Para Cagliari (2002), será a partir da transcrição fonética que poderemos identificar um número significativo de transposições da oralidade para a escrita, caracterizado como uma transgressão decorrente da transcrição fonética advinda da própria fala do educando. Reforça Cagliari (2002, p. 79) que “o aluno escreve da forma que pronuncia as palavras, esquecendo-se, portanto, de qualquer convenção ortográfica existente”.

Entretanto, como veremos na seção 3, as paragoges encontradas na escrita de alunos e analisadas neste trabalho podem ser fruto de hipercorreção, e não do apoio

da oralidade. Diante disso, é importante apresentar a concepção trazida por Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) de que o que antes era apontado como erro, na verdade, deve ser compreendido pelos professores como:

[...] diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, [...] e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola.

Bohn e Souza, ao tratarem das *Hipercorreções na escrita como evidência da gramática fonológica da criança* (2017), apresentam, a partir dos ensinamentos de Abaurre (1999), que as hipercorreções podem ser oriundas da reprodução da oralidade e da complexidade com que a criança elabora a formação de determinadas estruturas e palavras em seu processo cognitivo.

No entanto, para fins desta pesquisa, serão abordadas as variações resultantes da oralidade, uma vez que não se teve acesso à formação educacional inicial dos sujeitos da pesquisa.

Ainda de acordo com as autoras, “[...] tanto nos deslizes ortográficos quanto nas hipercorreções, a escrita inicial da criança é fortemente guiada não só pela forma fonética das palavras, mas também pela sua bagagem linguística, mais especificamente sua gramática fonológica.” (BOHN; SOUZA, 2017, p. 159).

Sobre a temática, Thomaz (2021, p. 111) sinaliza que é preciso compreender como se dá a “[...] transposição da fala para a escrita – que podem evidenciar que o erro apresentado pelo aluno deixa entrever um conhecimento linguístico - ora de uma supergeneralização das regras ortográficas.”, sendo necessário, portanto, de acordo com a autora, “[...] saber se os resultados para a aquisição da escrita adulta apresentarão semelhanças com o que se encontra na escrita infantil.”

Assim, passa-se, na seção seguinte, a tratar de como esses estudos foram estruturados para fins de coleta e análise de dados sobre as escritas dos alunos da EJA do ensino médio de escolas de Porto Velho (RO).

3 – METODOLOGIA

Nesta seção, serão descritos os procedimentos realizados para coleta e análise de dados, tais como: seleção de textos de amostragem em duas escolas públicas situadas na cidade de Porto Velho (RO), denominadas escolas A e D⁵, com turmas de alunos da 1ª série do ensino médio da EJA. Na escola A, coletou-se 41 textos da tipologia discursiva, de gênero textual “crônica narrativa”, e, na escola D, 39 textos descritivos do gênero “relato de experiência”.⁶

Sobre a abordagem metodológica para a análise dos dados, foram criadas tabelas e gráficos bem como se extraíram excertos das escritas a partir das categorias identificadas para o estudo de cada fenômeno, visando estabelecer um diálogo com a literatura conceitual apresentada, o que será apresentado na seção seguinte (4).

3.1 Metodologia

Trata-se de um estudo que parte da descrição de fenômenos fonológicos em contextos de textos narrativos de alunos da EJA. Nesse sentido, os fenômenos escolhidos para análise são: (i) apagamento do rótico; (ii) epêntese e (iii) paragoge. Assim, após a descrição, os dados coletados foram analisados no âmbito das áreas e das teorias de base fonética e fonológica.

Cabe ressaltar que este não é um estudo sociolinguístico, uma vez que não se busca, neste trabalho, correlacionar os aspectos linguísticos e sociais, mas, sim, verificar as marcas da oralidade nos textos escritos em função dos fenômenos em destaque encontrados em diferentes regiões do Brasil, assim como em Porto Velho (RO). A opção por escolas em bairros distintos e distantes entre si — Eldorado e Esperança da Comunidade — teve, ainda, a intenção de acessar os textos de alunos com realidades sociais diversificadas.

⁵ Optou-se pela escolha das escolas A e D, que integram um projeto maior de pesquisa do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Letras da UNIR.

⁶ Destaca-se, por oportuno, que o fato de “nomear” a tipologia e o gênero textual foi feito apenas a título de esclarecimento ao leitor, uma vez que não foi considerado como fator preponderante para a análise efetuada nesta dissertação.

A coleta dos dados consistiu na aplicação de uma atividade cuja proposta era a produção textual dos gêneros dissertativo e descritivo, conforme já apontado, observado o grau de instrução dos alunos. Também foram providenciados os Termos de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE), documento este que contou com todas as informações sobre a pesquisa, além de sinalizar que os informantes teriam seus nomes preservados, visto que seriam representados por meio de códigos, como: "Informante 01 – Escola A". No total, foram produzidos 80 textos.

Figura 2 – Exemplo do gênero textual "crônica"

Um fato inesquecível

1 Foi quando eu descobri que eu está grávida da minha
 2 primeira filha para mim foi inesquecível fiquei muito feliz
 3 com a notícia que eu e eu está esperando minha filha amanda
 4 presente de deus na minha vida algo que me trouxe
 5 muito feliz, eu sempre queria ser uma filha mulher e
 6 senhor mim presentou a sulamita na minha vida
 7 mudou totalmente a minha estrutura, passei a viver
 8 se amor de mãe é infinito como fiquei encantada com
 9 tudo o que aconteceu com mimgo.
 10

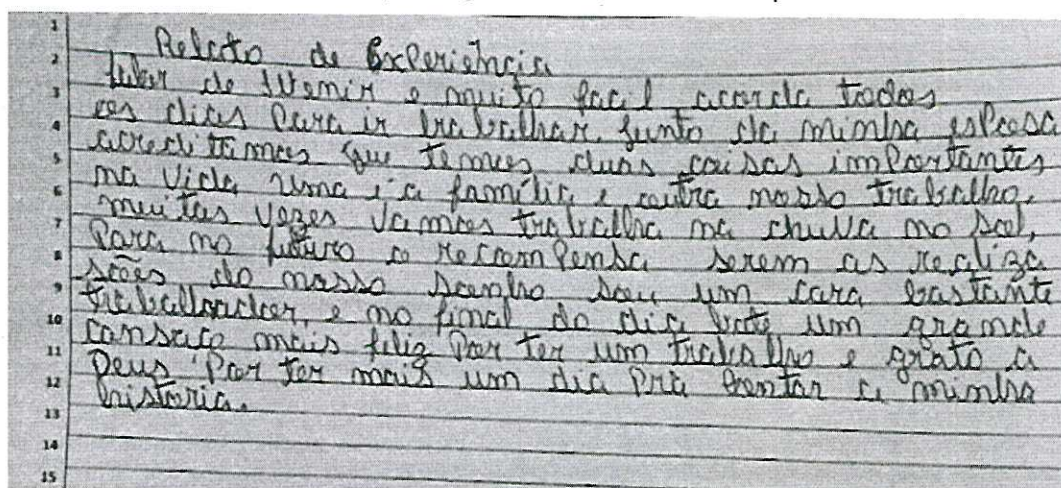
11 Hoje ela tem 33 anos sou apaixonada pela
 12 minha princesa amo muito, desgrasam muito tela
 13 passei muito momento difícil mas nem preciso desistia
 14

15 Mas estou de pé agradeço a Deus pela minha
 16 filha. Quando estamos juntas é o momento mais lindo
 17 da minha vida.
 18

19 Este é o momento mas inesquecível que aconteceu
 20 em toda minha história.
 21
 22
 23

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Figura 3 – Exemplo do gênero textual "relato de experiência"



Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

3.2 Análise de dados

Para fins da análise de dados, foram selecionadas as palavras: (i) com apagamento do rótico em coda silábica, divididas em verbos e não verbos, por serem as incidências de maior representatividade nos textos coletados, (ii) com epêntese (acréscimo de fonema no meio da palavra) e (iii) com paragoge (acréscimo de fonema no final das palavras), apresentando-se, nos três casos, a forma convencional da escrita e a incidência tanto por sexo quanto por informante.

É importante destacar que foi efetuada a distinção supracitada entre epêntese e paragoge a partir de aspectos que motivam a inserção de fonema em cada caso específico, especialmente aqueles trazidos da oralidade para a escrita, sem adentrar, no entanto, na seara dos estudos sociolinguísticos.

Ressalta-se também que, como se trata de dados de escrita, os apagamentos e as inserções envolvem letras e grafemas, que podem ou não estar relacionados com fonemas e fones. Assim, dependendo do fenômeno analisado, será possível observar o apoio da escrita na oralidade ou as hipóteses de ortografia malsucedidas.

4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos a partir da coleta de dados junto aos textos selecionados como corpus da pesquisa e, diante da análise e correlação das incidências verificadas — fenômenos de apagamento de rótico, epêntese e paragoge, sendo este último com a inserção da possibilidade de ocorrência da hipercorreção — com os referenciais teóricos abordados, são feitas algumas discussões dentro das temáticas estudadas.

4.1 Apagamento do rótico em coda silábica

Para a análise do fenômeno de apagamento do rótico em coda silábica tanto no meio quanto no fim de palavras, o material linguístico foi constituído do recorte de palavras — verbos e não verbos — identificadas nos textos dos alunos sujeitos desta pesquisa, que resultaram na seleção dos termos indicados nos quadros 1 e 2, em que foram separados por “apagamentos em verbos” e “apagamentos em não verbos”.

Com base nessa pesquisa, foi possível ter acesso à análise da escrita de 80 alunos, cujas marcas de apagamento do rótico em coda silábica em posição de coda final e medial, verbos e não verbos, possuíam incidência significativa no repertório linguístico deles, em especial, nos verbos em posição final, conforme se verifica nos quadros-síntese, gráficos e exemplos (que foram reproduzidos em nosso artigo — Santos, Tavares e Prado (2021)):

Quadro 1 – Quadro geral de apagamentos em não verbos

INFORMANTE	APAGAMENTOS EM NÃO VERBOS	FORMA CONVENCIONAL
13	pecusso	percurso
28	contubado	conturbado
55	amo	amor
64	Amulhe	a mulher
83	peto	perto
91	enterio	interior

Fonte: Santos, Tavares e Prado (2021, p. 27).

Quadro 2 – Quadro geral de apagamentos em verbos

INFORMANTE	CONJUGAÇÃO	APAGAMENTOS EM VERBOS	FORMA CONVENCIONAL
03	1ª (-ar)	joga	jogar
04	3ª (-ir)	ouvi	ouvir
04	1ª (-ar)	lembra	lembrar
08	1ª (-ar)	passa	passar
08	2ª (-er)	come	comer
11	1ª (-ar)	assina	assinar
13	1ª (-ar)	ájuda	ajudar
13	2ª (-er)	vence	vencer
13	1ª (-ar)	compra	comprar
13	1ª (-ar)	da	dar
16	1ª (-ar)	trabalha	trabalhar
17	3ª (-ir)	servi	servir
19	1ª (-ar)	da	dar
19	2ª (-er)	pode	poder
19	1ª (-ar)	esta	estar
19	1ª (-ar)	entra	entrar
19	1ª (-ar)	recomeça	recomeçar
22	1ª (-ar)	compra	comprar
22	1ª (-ar)	respira	respirar
24	3ª (-ir)	consegui	conseguir
24	1ª (-ar)	foca	focar
24	3ª (-ir)	servi	servir
25	1ª (-ar)	mora	morar
26	1ª (-ar)	fica	ficar
29	1ª (-ar)	preocupa	preocupar
29	2ª (-er)	amanhece	amanhecer
31	2ª (-er)	vive	viver
33	1ª (-ar)	mata	matar
35	3ª (-ir)	dormi	dormir
35	1ª (-ar)	esforça	esforçar

INFORMANTE	CONJUGAÇÃO	APAGAMENTOS EM VERBOS	FORMA CONVENCIONAL
36	1ª (-ar)	embarca	embarcar
37	1ª (-ar)	deixa	deixar
53	1ª (-ar)	estuda	estudar
54	2ª (-er)	se	ser
54	1ª (-ar)	trabalha	trabalhar
54	1ª (-ar)	estuda	estudar
54	1ª (-ar)	faze	fazer
54	2ª (-er)	ve	ver
54	1ª (-ar)	comesa	começar
54	1ª (-ar)	espera	esperar
54	1ª (-ar)	acaba	acabar
54	1ª (-ar)	chega	chegar
54	3ª (-ir)	i	ir
54	1ª (-ar)	toma	tomar
54	2ª (-er)	bate	bater
55	2ª (-er)	se	ser
55	2ª (-er)	te	ter
55	1ª (-ar)	mehora	melhorar
56	1ª (-ar)	comta	contar
56	2ª (-er)	vende	vender
56	1ª (-ar)	tráfica	traficar
56	1ª (-ar)	paga	pagar
56	1ª (-ar)	tira	tirar
56	1ª (-ar)	té mina	terminar
57	2ª (-er)	acontece	acontecer
57	2ª (-er)	conhece	conhecer
57	1ª (-ar)	chega	chegar
57	1ª (-ar)	fala	falar
57	1ª (-ar)	falece	falecer
57	1ª (-ar)	avisa	avisar
57	1ª (-ar)	sabe/sabe	saber

INFORMANTE	CONJUGAÇÃO	APAGAMENTOS EM VERBOS	FORMA CONVENCIONAL
57	1ª (-ar)	quere	querer
57	1ª (-ar)	cinviga ⁷	vingar
57	1ª (-ar)	viaja	viajar
57	1ª (-ar)	conhece	conhecer
58	1ª (-ar)	mora	morar
59	1ª (-ar)	pesca	pescar
59	1ª (-ar)	caça	caçar
59	1ª (-ar)	marta	matar
62	1ª (-ar)	tranca	trancar
62	1ª (-ar)	morde	morder
64	2ª (-er)	morre	morrer
65	1ª (-ar)	fala	falar
67	1ª (-ar)	para	parar
70	1ª (-ar)	mora	morar
70	1ª (-ar)	acompanha	acompanhar
72	1ª (-ar)	chora	chorar
72	1ª (-ar)	volta	voltar
76	2ª (-er)	entende	entender
76	1ª (-ar)	abençoa	abençoar
80	1ª (-ar)	deixa	deixar
80	2ª (-er)	que	quer
80	2ª (-er)	conhece	conhecer
80	3ª (-ir)	curti	curtir
82	1ª (-ar)	passa	passar
82	1ª (-ar)	anda	andar
82	1ª (-ar)	joga	jogar
82	1ª (-ar)	avisa	avisar
82	2ª (-er)	esquece	esquecer
87	1ª (-ar)	joga	jogar

⁷ Excerto da redação: “[...] minha mãe fala ele esta morto, então fiquei muito triste comecei a quere sabe que fez isso com ele para pode cinviga [...]”

INFORMANTE	CONJUGAÇÃO	APAGAMENTOS EM VERBOS	FORMA CONVENCIONAL
90	1ª (-ar)	compra	comprar
91	1ª (-ar)	trabalha	trabalhar
91	1ª (-ar)	volta	voltar
91	1ª (-ar)	pesca	pescar

Fonte: Santos, Tavares e Prado (2021, p. 27-30).

Quadro 3 – Número total de apagamento do rótico em sílaba interna

APAGAMENTOS EM SÍLABA INTERNA (VERBOS)	APAGAMENTOS EM SÍLABA INTERNA (NÃO VERBOS)
6	3

Fonte: Santos, Tavares e Prado (2021, p. 30).

Quadro 4 – Número total de apagamento do rótico no final de palavras

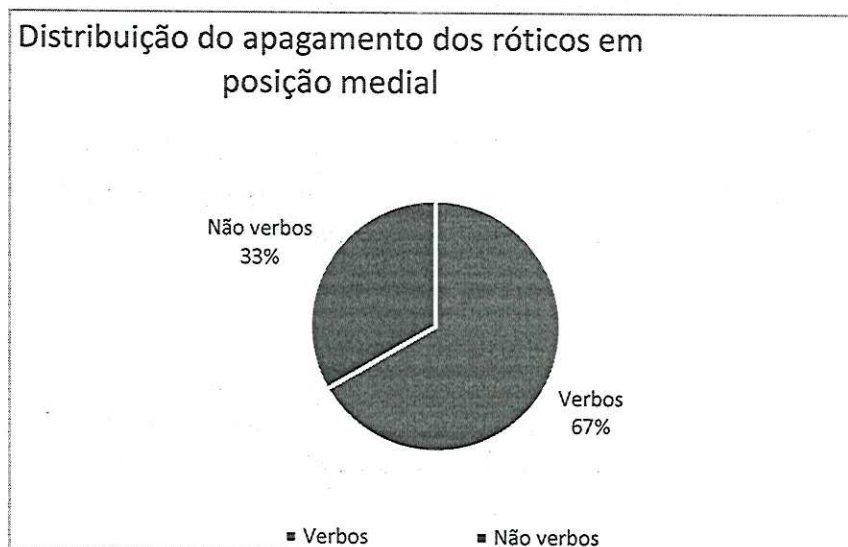
APAGAMENTOS NO FINAL DE PALAVRAS (VERBOS)	APAGAMENTOS NO FINAL DE PALAVRAS (NÃO VERBOS)
95	3

Fonte: Santos, Tavares e Prado (2021, p. 30).

Conforme podemos notar, é possível verificar, a partir dos quadros apresentados, que o apagamento do rótico no final de palavras aparece em mais quantidade, cuja incidência também pode ser confirmada no gráfico 1 a seguir.

Sobre esse assunto, para Callou, Serra e Cunha (2015, p. 200), “[...] a presença do R, em coda silábica final, constituiria, no caso, uma marca morfológica de caráter redundante, já que o infinitivo e o subjuntivo futuro são marcados também pelo acento lexical na última sílaba”. Essa hipótese dos autores também poderia nos ajudar a explicar as motivações por trás da maior incidência desse tipo de apagamento nos textos analisados.

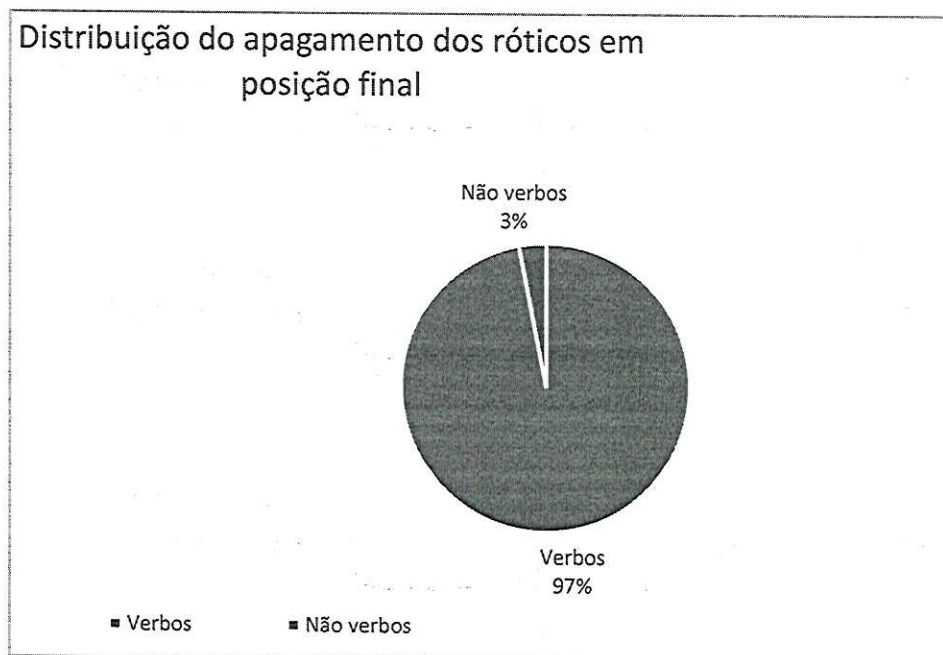
Gráfico 1 – Distribuição dos róticos em posição medial



Fonte: Santos, Tavares e Prado (2021, p. 31).

Retoma-se os postulados de Oliveira (1997) sobre o processo de cancelamento do <r> em final de sílaba, que, embora sejam nominais, buscaram, no modelo de difusão lexical, além dos fatores estruturais (itens lexicais), as marcas que o indivíduo ou seu grupo traz para a escrita a partir das práticas da oralidade, mostrando, assim, um fator importante para a compreensão desse processo — escrita — no tocante às mudanças impulsionadas dentro do ambiente lócus da pesquisa.

Gráfico 2 – Distribuição dos róticos em posição de coda final



Fonte: Santos, Tavares e Prado (2021, p. 31).

Verifica-se, portanto, em razão dos quadros 2 a 4 e dos gráficos 1 e 2, que os estudos realizados por nós, até o momento, resultaram em uma análise mais aprofundada sobre o fenômeno de apagamento do rótico em verbos, uma vez que, em não verbos, seja na posição de coda medial, seja na final, poucas foram as evidências (total de seis) (SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021).

O excerto, a seguir, exemplifica uma das seis situações encontradas no que se refere ao apagamento do rótico em coda silábica em não verbos:

Exemplo 1:

“[...] vamos, não tenhe Problema. Seguimos a viajar ele convesando comingo falou Pouco dele então nos convesado ele me falou uma coisa que eu fiquei[...] um colegar que sair 5 horas da manhã ProTrabalhar e sair 4 horas da Tarde um Pecusso.” (Informante n.º 13, Escola D).

Figura 4 –Trecho da redação – Informante n.º 13 – Escola D

8	Perto do banho " Lagoa Azul" eu falei
9	vamos, não tenhe Problema. Seguimos a viajar ele
10	convesando comingo falou Pouco dele então nos
11	convesado ele me falou uma coisa que eu fiquei
12	com Aquilo na cabeça ser Pergutado Pra
13	sim mesmo Pocha Rapaz da duro danado Pra
14	vence na vida, muito Reclamar do que tenhe
15	Aquilo ficou comingo então dali Pra frente
16	eu comecei a enxergar com outra visão entendi
17	um colegar que sair 5 horas da manhã Pro
18	Trabalhar e sair 4 horas da Tarde um Pecusso
19	do Trabalho todos os dias, da duro danado Pra
20	compra suas coisas Ajudar sua mãe cora desse
21	mano e hum " guerreiro" tiro o chapéu pro
22	Amigão desse. é isso Ai.

Fonte: produzido pela pesquisadora a partir do texto original (2020).

Figura 5 – Redação original – Informante n.º 13 – Escola D

Amigo

Um domingo em Sabendo decide ir, ao banho
 no caminho Passado e mim o vesti com Rolo
 que andava eu ser Aproximado dele ele deu
 com mau e Peeri perguntou para ajuda amigo
 ele falou voce pode me dar uma coroa eu
 fale onde voce mora ele falou
 Teio do banho 'logoa Agui' eu falei
 Vamos não tem problema Seguimos a viagem ele
 contendoomingo falou pouco dele então nos
 conversado ele me falou uma coisa que eu fiquei
 com Aquilo na cabeça ser Perguntado Pra
 sim mesmo Pacha Rolo do duto danado Pra
 Vence na vida, muita Rocherol do que tenho
 Aquilo ficou comigo então dali Pra frente
 eu comeci a rachegar com outra Visão então
 um colega que sair 5 horas da manhã pro
 trabalho e sair 4 horas da tarde um faguoso
 do trabalho todos os dias, do duto danado Pra
 compe suas coisas Ajuda sua mãe com esse
 mano e hum 'que perico' tipo chapov pro
 Amigo desse. É isso ai.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

O referido exemplo ilustra os casos em que o apagamento do rótico em coda silábica ocorre em não verbos, no entanto, em face da baixa incidência encontrada nos textos analisados quanto às palavras — não verbos —, o estudo de nossa autoria focou em categorias de análise voltadas para as marcações em verbos (coda final e medial).

Nesse sentido, é possível verificar que, a partir do levantamento apresentado no quadro 2, a incidência desse fenômeno teve maior representatividade nos verbos, “sendo de 67% em posição de coda medial e de 97% em posição final.” (SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021, p. 32). Assim, notamos que “esses dados ratificam a teoria de que o apagamento do R em posição final em verbos nas produções textuais é mais recorrente” (SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021, p. 32).

Conforme verificado no quadro 2, a ocorrência do fenômeno de apagamento do rótico em coda silábica em verbos se apresenta, em sua maioria, em formas verbais

infinitivas e, para mais além, naquelas decorrentes da 1ª conjugação (terminados em -ar), conforme se constata na síntese dos quadros a seguir:

Quadro 5 – Quantidade geral de verbos no infinitivo (escola A)

Verbos	Com apagamento do R
1ª conjugação (-ar)	47
2ª conjugação (-er)	13
3ª conjugação (-ir)	2
Total	62

Fonte: Santos, Tavares e Prado (2021, p. 33).

Quadro 6 – Quantidade geral de verbos no infinitivo (escola D)

Verbos	Com apagamento do R
1ª conjugação (-ar)	22
2ª conjugação (-er)	05
3ª conjugação (-ir)	05
Total	32

Fonte: Santos, Tavares e Prado (2021, p. 33).

Quadro 7 – Quantidade geral de verbos no infinitivo (escolas A e D):

Verbos	Com apagamento do R
1ª conjugação (-ar)	132
2ª conjugação (-er)	18
3ª conjugação (-ir)	7
Total	157

Fonte: Santos, Tavares e Prado (2021, p. 33).

Verificamos, no trabalho de nossa autoria, que, a partir da análise efetuada, é possível verificar que “apesar da incidência do apagamento do R em infinitivo verbal em todas as conjugações, as da primeira conjugação são as mais frequentes” (SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021, p. 33). Os exemplos 2 a 4 ilustram esse fenômeno:

Exemplo 2:

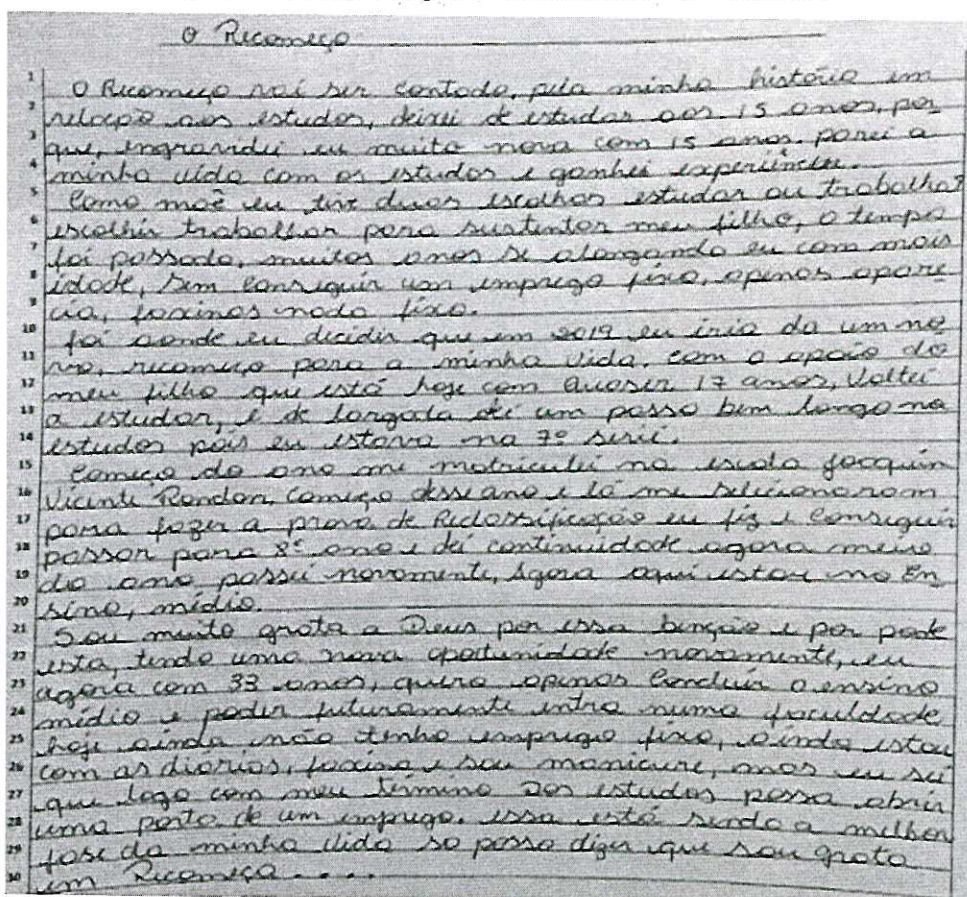
"[...] Sou muito grata a Deus por essa bênção e por pode esta, tendo uma nova oportunidade novamente, eu agora com 33 anos, quero apenas Concluir o ensino médio e poder futuramente entra numa faculdade." (Informante n.º 19, Escola D).

Figura 6 – Trecho da redação – Informante n.º 19 – Escola D

21	Sou muito grata a Deus por essa bênção e por pode
22	esta, tendo uma nova oportunidade novamente, eu
23	agora com 33 anos, quero apenas Concluir o ensino
24	médio e poder futuramente entra numa faculdade
25	hoje ainda não tenho emprego fixo, ainda estou
26	com as diárias, faxina e sou manicure,mas eu sei
27	que logo com meu término Dos estudos possa abrir
28	uma porta de um emprego. essa está sendo a melhor
29	fase da minha Vida so posso dizer que sou grata
30	em Recomeça....

Fonte: produzido pela pesquisadora a partir do texto original (2020).

Figura 7 – Redação original – Informante n.º 19 – Escola D



Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Exemplo 3:

“[...] acompanhou na gravidez toda e quando ficamos sabendo que era uma menina na mesma hora fomos compra algumas coisas ja para ela.”. (Informante n.º 22, Escola D).

Figura 8 – Trecho da redação – Informante n.º 22 – Escola D

1	Na minha adolescência eu engravidei com
2	17 anos, foi uma mistura de emoções que eu
3	senti. Eu é meu namorado ser juntamos e
4	com minha gravidez minha família mim
5	acompanhou na gravidez toda e quando ficamos
6	sabendo que era uma menina na mesma hora
7	fomos compra algumas coisas ja para ela.
8	Eu enjoei muito é quando eu fui para
9	ter minha pressão começou a ficar alta
10	e fui encaminhada para para o hospital, é fiquei
11	lá. Comecei te uma doença que se chama
12	eclanpise, eu e minha filha passamos
13	mal eu na hora do parto convunçei e minha
14	filha tever que ser reanimada e ir para a
15	UTI respira pelos aparelhos. É ela ficou com
16	saúde e tever alta para ir para casa.

Fonte: produzido pela pesquisadora a partir do texto original (2020).

Figura 9 – Redação original – Informante n.º 22 – Escola D

1 Olla minha adolescência eu engravidar com
 2 17 anos, foi uma mistura de emoções que eu
 3 senti. Eu e o meu namorado já tínhamos e
 4 com minha grande amiga fomos
 5 acompanhadas na gravidez toda e quando fomos
 6 saber que era uma menina na mesma hora
 7 fomos comprar algumas coisas para ela,
 8 que saí muito e quando eu fui para
 9 ter ela minha pressão começou ficar alta
 10 e fui encaminhada para o hospital, e fiquei
 11 lá. Comecei ter uma doença que se chama
 12 eclâmpsia, eu e minha filha passamos
 13 mal eu na hora do parto concordei e minha
 14 filha teve que ir para UTI e eu para a
 15 UTI. Depois pelas aparelhas e ela ficou com
 16 xixido e teve alta para ir para casa.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Exemplo 4:

“era o que ela dizia, que tinha que tranca meu filho para não morde as outras crianças[...]” (Informante n.º 62, Escola A).

Figura 10 – Trecho da redação – Informante n.º 62 – Escola A

12	Falar pra mim leva ele ao médico por que ela
13	não era bem da cabeça não. era o que ela
14	dizia, que tinha que tranca meu filho para
15	não morde as outras crianças (outros sobrinhos)
16	Com 6 meses gente,, 6 meses meu filho tinha. Então
17	logo depois ela engravidou também (minha irmã)
18	o filho dela (meu sobrinho) nasceu com deficiência.
19	e hoje sofre muito com ele, com viagem, consulta
20	remédios, etc. Não que tenha desejado o mal pra
21	minha irmã não... mais tem um proverbios que
22	diz: Aqui se faz, aqui se paga. Eu já perdoei
23	ela mais jamais esqueço, pois foi uma época
24	inesquecível.

Fonte: produzido pela pesquisadora a partir do texto original (2020).

Figura 11 – Redação original – Informante n.º 62 – Escola A

Um fato inesquecível

1 Já estava se aproximando o mês de férias em
 2 2004 e o círculo de amigos aumentava todos
 3 os dias. Luciana, Hayle, Romayane e Manddy quatro
 4 amigas que moravam em uma mesma rua, sempre
 5 à noite elas formavam o círculo de diálogo, momento
 6 em que todas saíam de suas casas para sentar em
 7 frente das varandas de suas casas em frente um prédio
 8 onde as irmãs Luciana e Hayle moravam. Neste
 9 local havia um banco de madeira, comprido, que foi
 10 construído bastante próximo de uma árvore e que era
 11 chamado de "Cantinho do amor", pois quando uma delas
 12 se apaixonava por alguém era ali que elas marcavam
 13 seus encontros e permaneciam ali horas e horas
 14 com a pessoa amada. Por muito tempo, este pequeno
 15 lugar ficou marcado na lembrança de cada uma delas
 16 e um fato inesquecível aconteceu na vida de uma
 17 delas. Hayle e Luciana, duas irmãs que moravam sozinhas
 18 no prédio, sua mãe se ausentava por motivo de
 19 trabalho e sempre que precisava dela viajava para a
 20 Santarém e orientava-as e cuidavam da casa.
 21 Com alguns dias depois quando estavam novamente reunidas
 22 decidiram conversar sobre seu relacionamento e durante
 23 a conversa ela comentou que ela pediu a ela uma oportunidade
 24 para se conhecerem. No dia seguinte, estavam sentadas
 25 na frente da casa de Romayane e logo vimos ao longe
 26 ela chegar, Hayle a recebeu com abraços e com muita felicidade
 27 estavam na noite, veio até nós com ela e disse:
 28 meninas, este é o Rafael, ficaram de pé e responderam
 29 com o cumprimento. O Rafael, um rapaz também - lo
 30 ficou a vontade em nosso meio. Obrigada meninas que
 uma honra conhecer vocês.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Diante dos exemplos em análise, coaduna-se com o entendimento de Oliveira e Prado (2020, p. 81) de que o fenômeno do apagamento do rótico em coda silábica nos verbos:

[...] pode ocorrer visto que o “r”, como marcação do infinitivo, sofre apagamento de forma praticamente categórica na fala espontânea dos brasileiros, o que o denota como um traço gradual e generalizado, enquanto, nas demais classes de palavras, seu apagamento é menos frequente.

Em estudo semelhante realizado em escolas da cidade de Porto Velho (RO), Oliveira e Prado (2020) encontraram, igualmente, maior percentual de apagamento do rótico em coda silábica nos verbos infinitivos de 1ª conjugação (25,91%), seguido das 2ª (13,69%) e 3ª (9,85%), evidenciando, uma vez mais, que o fenômeno em estudo não só se refere a uma presença constante nas escolas daquela localidade como ainda possui maior incidência em verbos do infinitivo.

Em nosso estudo (CALLOU; SERRA; CUNHA, 2015, p. 201 apud SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021, p. 36), apontamos que:

[...]a presença de uma consoante de articulação aproximada à do rótico favorece processos assimilatórios que podem levar ao cancelamento de um dos segmentos”, de forma que tal cancelamento e a dimensão do vocábulo têm gerado importantes análises. As autoras ainda apontam que “[...] a partir da hipótese da saliência fônica, espera-se que, em vocábulos com maior número de sílabas haja maior probabilidade de apagamento do R, pois o segmento seria, aí, menos saliente.

Para além de tal assertiva, buscou-se realizar uma comparação com os resultados obtidos no estudo de Oliveira e Prado (2020), isso porque as autoras também analisaram o apagamento do /R/ no final de infinitivos verbais. Ainda que o estudo das autoras tivesse como foco as produções textuais de alunos do 6º ano do ensino fundamental de escolas de Porto Velho (RO), foi possível “constatar que as produções textuais dos alunos do ensino médio/EJA possuem desvios similares” (SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021, p. 36).

Já no que se refere ao nosso trabalho, primeiro fruto desta dissertação, a conclusão alcançada sobre o fenômeno de apagamento do rótico em coda silábica em verbos foi de que: “[...] verificou-se o registro significativo do fenômeno de apagamento do rótico em coda final na escrita desses alunos, apontando um possível processo de enfraquecimento da presença do /R/ nesta posição também na fala.” (SANTOS; TAVARES, PRADO, 2021, p. 36).

Nossos entendimentos a respeito desse “enfraquecimento” encontraram sustentação nos estudos de Callou, Leite e Moraes (1996, p. 284), os quais entendem

que “o processo de enfraquecimento é geralmente tratado em termos de uma escala de força estabelecida com base em graus de abertura do trato vocal, que provocariam um decréscimo gradual da resistência à saída da corrente de ar.”

Por fim, concluímos que separar as categorias analisadas em verbos e não verbos mostrou-se significativo, uma vez que o apagamento apresentou maior tendência em posição final dos verbos. Ainda de acordo com o nosso estudo:

Os resultados confirmaram a hipótese de que os alunos transpõem a fala para a escrita, bem como ratificam o entendimento de que em que pese a diversidade de sujeitos que compõem o grupo de estudantes da modalidade EJA, a maioria ainda desconhece as diferenças entre língua falada e escrita e as suas variações, isso porque as falhas decorrentes dessa transposição — da fala para a escrita — se mostram comuns, uma vez que a variante padrão — da norma culta — está muito distante desse educandos, com isso, o que ele ouve, repete na fala e transpõe na escrita. (SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021, p. 36)

Ampliando a pesquisa já realizada por nós até este momento, verificamos que os textos analisados se mostraram um campo fértil no tocante ao estudo de outros fenômenos fonológicos, sendo assim, foram selecionados outros dois para o aprofundamento nesta pesquisa: epêntese e paragoge, buscando, principalmente, identificar as marcas da oralidade dos alunos que são transportadas para a escrita.

4.2 Epêntese

Conforme já apontado, uma das formas de modificação ou reestruturação da língua se dá pelo acréscimo ou pela inserção de segmentos nas sílabas, sendo, nesta subseção, abordados os casos em que o fenômeno conhecido como epêntese ocorre em posição medial da palavra.

Assim, a partir dos textos do corpus desta pesquisa, para além da verificação do desempenho na escrita dos 80 alunos quanto às marcas de apagamento do rótico, apresenta-se, nos quadros-síntese, gráficos e exemplos a seguir, a presença do fenômeno da epêntese.

Quadro 8 – Quadro geral de epêntese

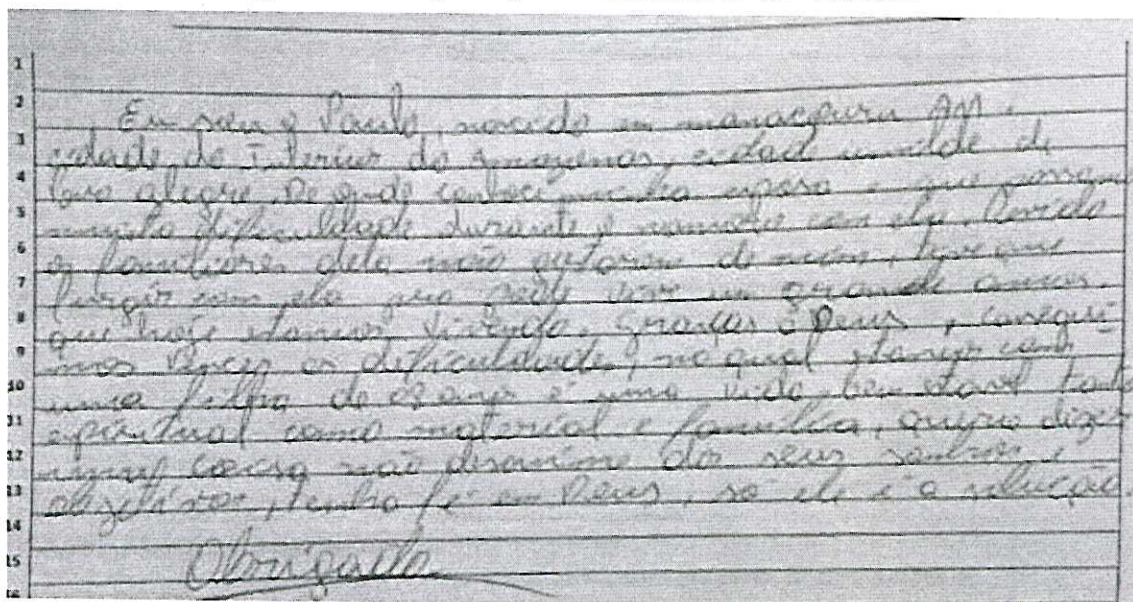
INFORMANTE	PALAVRA	INSERÇÃO DE FONEMA EM CODA MEDIAL	FORMA CONVENCIONAL
6	<i>Freiar</i>	fre[i]ar	Frear
13	<i>comingo</i>	comi[n]go	Comigo
26	<i>penamunia</i>	p[e]namunia	pneumonia ⁸
31	<i>Muinta</i>	mui[n]ta	Muita
31	<i>Furgir</i>	fu[r]gir	Fugir
59	<i>marlhadeira</i>	ma[r]lhadeira	Malhadeira
91	<i>pundesse</i>	pu[n]desse	Pudesse

Fonte: produzido pela pesquisadora (2021).

Exemplo 5:

“[...] De onde conheci minha esposa e que passamos **muinta** dificuldade durante o namoro com ela. Devido os familiares dela não gostarem de mim, tive que **furgir** com ela pra pode vive um grande amor.” (Informante n.º 31, Escola A).

Figura 12 – Redação original – Informante n.º 31 – Escola A



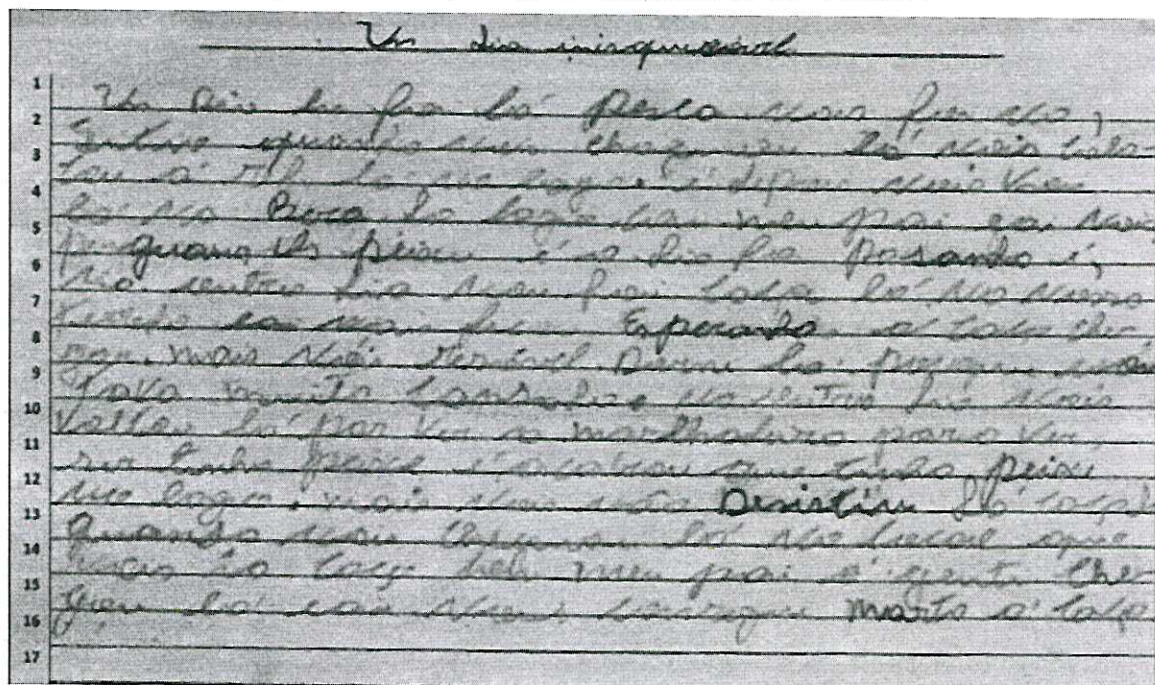
Fonte: acervo particular da pesquisadora (2020).

⁸ Destaca-se que, neste momento, não serão realizados maiores estudos sobre outros possíveis fenômenos linguísticos dessas palavras, como a troca de “neu” por “na” na palavra pneumonia/pnamunia.

Exemplo 6:

“[...] voltou lá par ver na marlhadeira para ver ser tinha peixe é acabou que tinha peixe [...].” (Informante n.º 59, Escola A).

Figura 13 – Redação original – Informante n.º 59 – Escola A



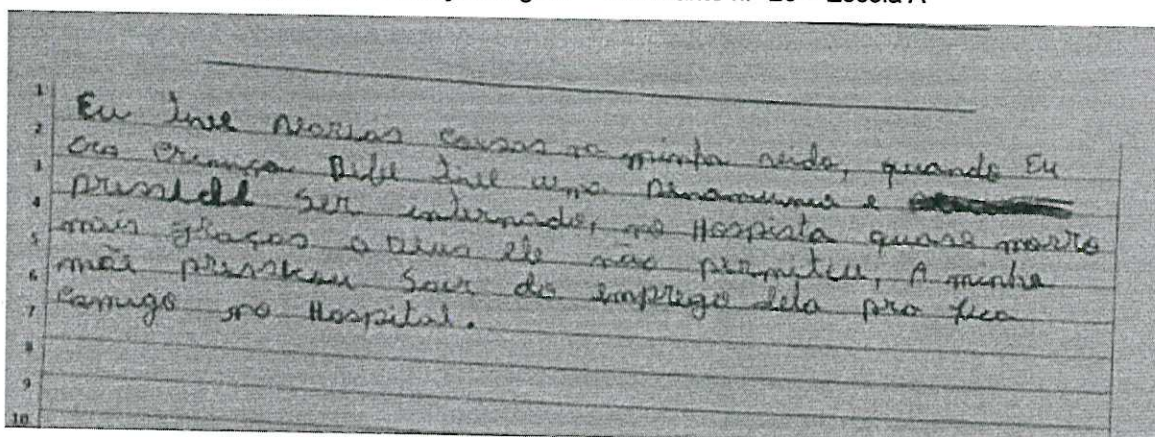
Fonte: acervo particular da pesquisadora (2020).

Nos exemplos 5 e 6, de acordo com Cagliari e Massini-Cagliari (2000), as consoantes intrusivas se caracterizam por adicionar a uma palavra um segmento sem justificação etimológica, que tem como efeito facilitar a pronúncia ou, ainda, a percepção de sequências de segmentos sonoros, buscando adequação fonética ao contexto em que ocorre.

Exemplo 7:

“Eu tive varias coisas na minha vida, quando Eu Era Criança Bebe tive uma penamunia e precisei ser internado, no Hospista quase morro mais graças a Deus ele não permitiu, A minha mãe precisou Sair do emprego dela pra fica comigo no Hospital.” (Informante n.º 26, Escola A).

Figura 14 – Redação original – Informante n.º 26 – Escola A



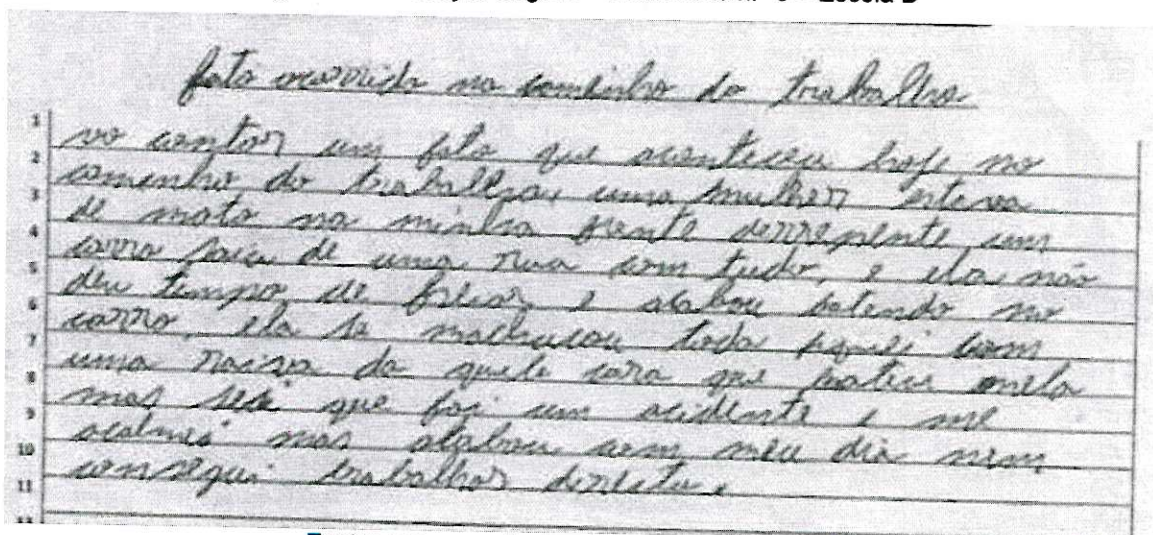
Fonte: acervo particular da pesquisadora (2020).

A epêntese do exemplo 7 — vocálica — decorre de um processo fonológico de inserção de um segmento na fala que não é representado na escrita, exemplificado em palavras como psicólogo, objetivo etc. e no texto da figura 14: pneumonia. Câmara Jr. (1969), em seus estudos, indica que, em palavras como “pneumonia”, entre outras armadilhas, existe, na fala, a emissão de uma vogal, entre as consoantes, não representada na escrita [e]. No entanto, há, ainda, as ocorrências da inserção vocálica entre vogais, conforme o exemplo que se segue:

Exemplo 8:

“[...] e ela não deu tempo de freiar [...]” (Informante n.º 6, Escola D).

Figura 15 – Redação original – Informante n.º 6 – Escola D



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2020).

De acordo com Câmara Jr., os fenômenos detectados nos exemplos 7 e 8, em que ocorre a intercalação de uma vogal que não pode ser desprezada foneticamente, ainda que não exista no registro formal escrito é transposta para o texto, conforme observado, decorrem ora pela necessidade do som produzido, como em “pneumonia”, ora pelo conhecimento da palavra que deu origem à outra palavra, como em “freiar”, advinda de “freio”.

Dentre as dez ocorrências destacadas no quadro 8, verifica-se que seis delas se deram em não verbos e quatro, em verbos. Outra constatação refere-se ao fato de que, das dez, oito advêm da inserção de consoantes e duas, de vogais. Sobre a inserção da “vogal epêntica”, o caso observado a partir da palavra “p[e]namunia” encontra explicação nas palavras de Cagliari (1998, p. 75), que afirma:

[...] a epêntese vocálica tem como objetivo principal corrigir uma estrutura silábica mal formada, fazendo com que certas consoantes que ocupavam a posição de *coda* passem-na para a posição *onset*, dando um núcleo vocálico a uma sílaba que não o tem ou formando ditongos.

Sobre a epêntese consonantal no português brasileiro, Cagliari e Massini-Cagliari (2000) indicam que a inserção da consoante se caracteriza por adicionar a uma palavra um segmento sem justificação etimológica, que tem por objetivo e efeito facilitar a pronúncia ou a percepção de sequências de segmentos sonoros, buscando a adequação fonética ao contexto em que ocorrem, como pode ser percebido nos casos de “infec[qui]ção”, que representa um contexto de posição pretônica e “mui[n]ta”, referente ao contexto favorável à nasalidade que se apresenta na fala.

Para além da epêntese, que trata do acréscimo de fonema(s) no meio de uma palavra, foram selecionados os casos de paragoge, alusivos à adição de um fonema ou sílaba no fim de uma palavra (CAGLIARI, 2002), a ser abordado no tópico seguinte.

4.3 Paragoge

Nesta subseção, serão tratados os casos encontrados em relação ao acréscimo ou à inserção de segmentos no final da palavra. Como nos casos de epêntese e apagamento do rótico, foram utilizados os textos selecionados que integram o corpus geral desta dissertação, cujas incidências compõem os quadros-

síntese, gráficos e exemplos a seguir, no tocante à presença do fenômeno da paragoge. Cumpre destacar que, neste estudo, as incidências mostraram-se todas voltadas para o acréscimo do fonema /R/ ao final da palavra.

Diante dessa constatação, a premissa mais estudada nos preceitos linguísticos quanto à ritmização buscada pelo fenômeno da paragoge, decorrente da inserção de vogal em final de sílaba, como em “amor” – “amore”, não é suficiente para explicar o fenômeno encontrado nos textos que compõem o corpus deste estudo, abrindo-se, assim, a necessidade de ampliar a pesquisa para compreender se a inserção do grafema <r> no final da coda silábica decorre de transposição da oralidade, de hipercorreção ou de outro tipo de variante, conforme já encontrado em algumas literaturas com a denominação de “erregrafismo” (CESAR, 2017).

De acordo com Cesar (2017, p. 24), “o erregrafismo é definido como acréscimo indevido do grafema em posição final de palavra. É um tipo de hipercorreção.”. Nesse mesmo sentido, Bortoni-Ricardo (2006) evidencia que o erregrafismo se apresenta como uma forma de o aluno buscar se autocorriger, estabelecendo analogias que não condizem com a norma padrão.

Assim, a hipótese da hipercorreção, que se apresentou secundariamente na pesquisa, advém do entendimento explicitado por Barbosa (2016) de que os indivíduos, ao perceberem a ocorrência de determinados fenômenos linguísticos em vocábulos, tentam aplicar o mesmo fenômeno em palavras semelhantes, como se fosse uma regra.

Tal pensamento coaduna com o postulado por Cristófaros-Silva (2002, 2011) e com Bortone e Alves (2014), os quais sinalizam que, a partir do acréscimo do <r>, conforme incidências elencadas no quadro 9, o aluno, na verdade, está buscando se adequar às normas apreendidas no ambiente escolar, buscando adotar a norma da escrita do <r> no final de verbos em seu modo de escrever.

Quadro 9 – Quadro geral de paragoge

INFORMANTE	PALAVRA	INSERÇÃO DE FONEMA EM CODA FINAL	FORMA CONVENCIONAL
13	<i>decidir</i>	decidi[r]	decidi
19	<i>escolhir</i>	escolhi[r]	escolhi
19	<i>quaser</i>	quase[r]	quase

INFORMANTE	PALAVRA	INSERÇÃO DE FONEMA EM CODA FINAL	FORMA CONVENCIONAL
19	<i>decidir</i>	decidi[r]	decidi
25	<i>morrir</i>	morri[r]	morri
52	<i>descobrir</i>	descobri[r]	descobri
56	<i>condenador</i>	condenado[r]	condenado
64	<i>doenter</i>	doente[r]	doente
64	<i>conhecir</i>	conheci[r]	conheci
67	<i>resolver</i>	resolvi[r]	resolvi
74	<i>tiver</i>	tive[r]	tive
77	<i>esquecir</i>	esqueci[r]	esqueci
78	<i>sofrir</i>	sofri[r]	sofri
87	<i>pedir</i>	pedi[r]	pedi

Fonte: produzido pela pesquisadora (2021).

Dentre as 14 ocorrências destacadas no quadro 9, verifica-se que cinco delas ficaram na forma infinitiva do verbo quando escritas pelos informantes: “decidir” (duas vezes), “descobrir”, “tiver” e “pedir”.

Os casos de paragoge aqui estudados mostraram-se como exemplos de hipercorreção na escrita, fenômeno esse caracterizado por uma correção “desnecessária”, que toma por base uma norma que o usuário da língua assimilou parcialmente e faz uso, por meio de analogias, na tentativa de alcançar o padrão de prestígio social pela língua (BORTONE; ALVES, 2014).

Depreende-se, pois, que nos casos descritos no quadro 9, o fenômeno da hipercorreção foi identificado nas situações em que o aluno corrigiu a escrita, pois, provavelmente, tomou por base a associação com outros casos, por exemplo, o uso do <r> na forma infinitiva do verbo (BARBOSA, 2016).

A dificuldade encontrada pelos informantes que integram esta pesquisa pode ser explicada a partir das palavras de Bechara (2009, p. 53), o qual afirma que a ortografia “se regula, em geral, ora pela fonética, ora pela fonologia, o que conduz a uma primeira dificuldade para se chegar a um sistema ideal, que exigiria uma só unidade gráfica para um só valor fônico”.

O indivíduo busca, pois, uma correspondência exata entre fonema e grafema a partir de uma norma padrão parcialmente internalizada pelo indivíduo, resultando em

ocorrências como as descritas no quadro 9. Isso porque o aluno reconhece como "erro", em relação à norma padrão, a omissão do /R/ em posição final de sílaba, passando a efetuar o acréscimo do <r> em final de qualquer palavra que possua, a seu ver, certa semelhança com o verbo aprendido.

Câmara Júnior (2004) ainda diz que é exatamente a partir do apagamento do /R/ (rótico) que resulta a hipercorreção de acréscimo, buscando retomar a norma tida como padrão. De acordo com o autor, essas ocorrências acontecem na escrita de estudantes não só da EJA como de todas as etapas do ensino, demonstrando que os métodos de ensino e aprendizagem da língua estão sendo suficientes para familiarizar o estudante com a regra dos verbos no infinitivo.

A seguir, apresentamos alguns exemplos dessas ocorrências de paragoge por hipercorreção.

Exemplo 10:

"[...] Como mãe eu tive duas escolhas estudar ou trabalhar e **escolhir** trabalhar para sustentar meu filho, o tempo foi passado, muitos anos se alongando em com mais idade, sem conseguir um emprego fixo [...]. foi aonde eu **decidir** que em 2019 eu iria da um novo, recomeço [...] com o apoio do meu filho que está hoje com **quaser** 17 anos, [...]" (Informante n.º 19, Escola D).

Figura 16 – Redação original – Informante n.º 19 – Escola D

O Recomeço

O Recomeço vai ser contado, pela minha história em relação aos estudos, deixei de estudar aos 15 anos, por que engravidei eu muito nova com 15 anos, por isso a minha vida com os estudos e ganhei experiência.

Como mãe eu não posso estudar ou trabalhar? escolhi trabalhar para sustentar meu filho, o tempo foi passado, muitos anos de alongando eu com mais idade, tem conseguido um emprego fixo, apenas aparecia, fazíamos nada fixo.

foi aí onde eu decidi que em 2019 eu iria dar um novo, recomeço para a minha vida, com o apoio do meu filho que está hoje com quase 17 anos, voltei a estudar, e de longata dei um passo bem longo na estudar pois eu estava no 7º série.

começo do ano me matriculei na escola Jacquin Vicente Rendon, começo desse ano e lá me selecionaram para fazer a prova de Redefinição eu fiz e consegui passar para 8º ano e de continuidade agora mesmo de ano passei novamente, agora aqui estou no Ensino médio.

Sou muito grata a Deus por essa benção e por poder estar tendo uma nova oportunidade novamente, eu agora com 33 anos, quero apenas concluir o ensino médio e poder futuramente entrar numa faculdade, hoje ainda não tenho emprego fixo, ainda estou com as diárias, facinas e sou manicure, mas eu sei que logo com meu término dos estudos possa abrir uma porta de um emprego. Essa está sendo a melhor fase da minha vida se posso dizer que sou grata em Recomeço...

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Exemplo 11:

"[...] eu sei que todos nois vamos morre mais foi muito triste ver ele doenter da quele gento [...]. eu to feliz que casei **conhecir** o meu marido que gosto muito me faz feliz, [...]" (Informante n.º 19, Escola D).

Figura 17 – Redação original – Informante n.º 64 – Escola A

Um fato inesquecível

1 um fato mãe esquece do passado que aconteceu
 2 com ela, como também uma pessoa legou e
 3 era importante, mas na vida agente não consegue
 4 como era difícil mais assim a vida segue.
 5 na minha vida foi quase que perdi o meu pai
 6 ele teve uma doença grave que era uma pneumonia
 7 eu sei que todos nós fomos muito mais foi
 8 muito triste não ele doente de que ele gostava que
 9 ele ficou mais grave e disse que ele tá bem
 10 com meus pais ele passou um pouco de tristeza
 11 mais tá tudo bem com ele.
 12 mulher mais preciosa que eu vi e a minha mãe
 13 linda que amo, amo todos da minha família
 14 táamos muito felizes.
 15 eu tá feliz que tôsei também o meu marido que
 16 gosto muito mi faço feliz todos os dias... mais more
 17 sempre das meus pais que saudade deles das meus
 18 irmãos também e isso.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Conforme já abordado inicialmente, optou-se pela seleção das maiores ocorrências nos textos, destacando-se os casos de paragoge devido à grande incidência da inserção de <r> no final das palavras.

Assim, uma das explicações para o fenômeno pode ser vista a partir da hipótese da hipercorreção, que também se manifesta na oralidade e na escrita, verificada nos textos selecionados que integram o corpus desta pesquisa, como ao pronunciar ou grafar alguns termos, por exemplo: “[...] Como mãe eu tive duas escolhas estudar ou trabalhar e **escolhir** trabalhar [...]”.

Os exemplos acima citados sustentam a hipótese de que os casos do fenômeno da paragoge encontrados nos textos podem ser classificados como hipercorreção, talvez sem relação com a oralidade. A hipercorreção é definida por Cristóforo-Silva (2011, p. 133) como sendo “fenômeno em que um falante utiliza uma pronúncia que transcende a norma, quando de fato tal falante pretendia utilizar a linguagem padrão e de prestígio.”

De acordo com Cesar (2017, p. 36):

No Brasil, ocorre frequentemente a supressão do <r> em final de vocábulos em quase todas as variedades linguísticas faladas. A supressão é um fenômeno verificado numa extensão geográfica ampla, em se tratando de infinitivos verbais e de registro coloquial. Uma vez que a queda do <r> em posição de coda silábica é bastante expressiva nos verbos, seu uso hipercorretivo também ocorre com frequência. O aprendiz reconhece como "erro" de norma-padrão a omissão do <r> em posição final de sílaba, passando a compensá-lo pelo acréscimo de <r> em final de qualquer vocábulo. Câmara Júnior (2004) menciona alguns exemplos, quando diz que do esvaziamento do |R| resulta a frequente hipercorreção, usando "estar" no lugar de "está", como em "ele estar olhando os belos patinhos.

A partir dos estudos realizados, é possível verificar que casos de hipercorreção são observados com certa constância na língua portuguesa, uma vez que acontecem na fala e, por conseguinte, são transportados para a escrita dos alunos. Neste tópico, observou-se que o fenômeno da paragoge ocorre a partir do acréscimo do grafema <r> em coda silábica final, chamado de "erregrafismo" por alguns pesquisadores, que funciona como um tipo de hipercorreção.

Fato curioso foi que, nesta mesma pesquisa, obtiveram-se, como resultado, muitas incidências de apagamento do rótico (tópico 3.3.1), mostrando que a omissão do /R/ é recorrente no contínuo de variedades linguísticas faladas nas regiões brasileiras, inclusive, corroborando nosso entendimento de que a maior incidência do apagamento se dá em verbos. Em contrapartida, ou talvez por isso, o seu uso hipercorretivo também se mostrou expressivo.

Dos textos analisados, é possível aduzir que o aluno acredita que o cancelamento do /R/ no final do vocábulo é um "erro" da norma padrão e, a partir desse pensamento, tenta compensá-lo pelo acréscimo do <r> no final de qualquer palavra, buscando adequar-se aos modelos ensinados na escola.

Nesse contexto, a hipercorreção evidenciada em nível ortográfico ocorre, quando o aluno se utiliza da norma para grafar verbo no infinitivo na escrita de outra palavra, não verbo; assim, essa alteração realizada, no nível segmental, refere-se ao registro de uma regra estabelecida, o que pode ser observado nas incidências das formas no verbo infinitivo.

Para Bortone e Alves (2014), isso demonstra que uma regra ortográfica foi aprendida em contexto impróprio, provavelmente porque o aluno a entendeu como semelhante.

Esse caso ressalta, uma vez mais, a importância de o docente utilizar em sala de aula métodos eficientes para reconhecer os fenômenos e atuar de forma a familiarizar o aluno com as regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, estudamos as relações que se estabelecem entre fonética, fonologia, variação linguística, escrita e ortografia, bem como entre fonema, fone, grafema e letra, tendo como base as redações produzidas por estudantes da EJA, no intuito de compreender como se dá o processo de construção de conhecimento linguístico desses alunos, a transposição da oralidade para a escrita e as principais incidências dos fenômenos linguísticos advindos dessas relações.

A partir da análise das ocorrências dos fenômenos de apagamento do rótico em coda silábica, em posição de coda medial e final de verbos e não verbos; epêntese e paragoge, resultantes da pesquisa de 80 textos de alunos da EJA, verificou-se:

- 1) a incidência de 111 casos em verbos e 6 em não verbos, apontando, assim, a necessidade de maior investigação dos aspectos que levam a tal fenômeno, seja a partir da transposição das marcas de oralidade para a escrita, seja a partir de características linguísticas e extralinguísticas;
- 2) a incidência de 7 casos de epêntese, que ratificam a questão das marcas da oralidade transportadas pelos alunos, sujeitos da pesquisa, para suas produções escritas e que são importantes para a compreensão de tais processos e seus reflexos dentro dos contextos de sala de aula da EJA;
- 3) a incidência de 14 casos de paragoge, que, apesar de inicialmente terem sido tratados sob o viés das marcas da oralidade, mostraram-se advindos da hipercorreção.

De forma geral, os resultados indicam que os aspectos regionais e socioculturais dos alunos que integraram a pesquisa contribuem para a compreensão quanto às variações linguísticas presentes nos textos analisados, seja no apagamento do /R/, principalmente em final de verbos; na inserção de letras em posição medial, como aporte para a estruturação da palavra escrita em detrimento de como se fala, ou ainda no acréscimo do <r> como marca de reconhecimento da palavra falada a partir do seu verbo formativo.

Assim, o processo de análise e de compreensão quanto aos fenômenos analisados, a partir da produção textual de estudantes da EJA e dos aspectos que influenciam diretamente essas ocorrências, permitiu a esta pesquisadora, para além da identificação e da análise efetuada, refletir e ampliar suas concepções sobre a

relação entre a oralidade e a escrita, como área extremamente relevante para o contexto da análise linguística do português brasileiro e, por conseguinte, para melhorias na atuação do docente em sala de aula.

Conforme já apontado por esta pesquisadora, em conjunto com seus colegas no estudo de 2021:

Apreender as convenções e seus desvios dentro da complexa ortografia da língua portuguesa se mostra um desafio tanto para o docente como para o seu alunado, pois se refere a um processo de ensino e aprendizagem contínuo que não se esgota dentro da sala de aula, restando evidenciado que necessário se faz conhecer não só as regras da língua padrão como de onde advêm os desvios de fala, geralmente transportados para a escrita. (SANTOS; TAVARES; PRADO, 2021, p. 37).

Assim, no que se refere, por exemplo, ao apagamento do rótico, concluiu-se que o referido fenômeno possui maior incidência em final de infinitivos verbais, coadunando com o entendimento de Bortoni-Ricardo (2006, p. 269), que assim afirma:

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

De igual forma, Oliveira e Prado (2020, p. 82), a partir dos estudos em que analisaram textos de alunos do ensino fundamental de escolas de Porto Velho (RO), também quanto ao apagamento do rótico em final de infinitivos verbais, aduziram que:

[...] compreender o fenômeno de apagamento do /R/ em fim de verbos do infinitivo em produções textuais de alunos e seus fatores condicionantes auxilia na compreensão da relação mais ampla entre a oralidade e escrita e constitui um importante exercício de reflexão e análise linguística.

Nessa direção, a importância de tais reflexões apontou que o reconhecimento dessas variações auxilia na adoção de novas práticas metodológicas como ferramenta auxiliar para o docente trabalhar nas questões do apagamento do rótico na escrita dos alunos.

De igual maneira, os textos que integraram o corpus desta pesquisa mostraram-se um campo fértil para a análise de outros fenômenos fonológicos,

levando-nos a separar aqueles decorrentes de acréscimo e/ou supressão de letras/grafemas, em especial: epêntese (acrécimo em coda medial), paragoge (acrécimo em coda final) por hipercorreção e apagamento de rótico.

O desenvolvimento dos estudos mostrou um paradoxo interessante, pois, ao tempo que o aluno possui a tendência de apagar o /R/ em verbos do infinitivo, em posição de coda final, ele efetua o acréscimo do <r> em palavras não verbos.

Diante desse caso, uma análise mais aprofundada possibilitou identificar essa inversão feita pelo aluno a partir da paragoge por hipercorreção e, com isso, ampliar os nossos saberes docentes, possibilitando que as discussões aqui apresentadas possam contribuir para as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem sobre as classes de palavra e sua estrutura básica.

As incidências da hipercorreção e do apagamento de rótico se mostraram aparentes quando o aluno busca, na língua falada ou escrita, se esforçar para cumprir com as normas e os padrões estabelecidos pela norma culta. Assim, foi possível verificar, a partir dos textos analisados em que os fenômenos foram encontrados, que os alunos procuram se amparar nas regras que apreenderam para justificar a escrita de outras semelhantes e, com isso, demonstrar conhecimento da língua e da norma.

Quanto à epêntese, é possível verificar, pelos exemplos apresentados, que a inserção de letras na posição medial representa, no nosso entendimento, a variação mais clara quanto à marca da oralidade transposta para a escrita, pois, em casos como “infecquição”, percebe-se que o aluno reproduziu a sonoridade do termo na sua escrita.

Diante desse contexto, a verificação de tais fenômenos (e outros identificados, mas que não foram objeto de análise) mostrou-se essencial para os estudos dessa natureza, visto que possibilitam um melhor alcance e compreensão sobre a relação dos desvios ortográficos nas produções textuais e a respeito dos índices de fracasso e evasão escolar dos alunos da EJA bem como dos demais níveis de ensino.

Assim, há que se implementar práticas pedagógicas na rede de ensino básico, em todas as suas etapas e modalidades, que promovam a aquisição da escrita e do domínio das regras gramaticais da língua de forma eficiente, não diante de uma taxaço de certo e errado, mas a partir de práticas que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, que valorizam e consideram o contexto socioeconômico e cultural dos alunos.

A importância de maior destaque está em aproveitar os saberes internalizados dos alunos e em respeitar a sua diversidade bem como as suas experiências, pois, a partir desse tratamento, em que se pratica o respeito e a formação cidadã e crítica, o aluno estará aberto para a aquisição de novos saberes não por querer demonstrar prestígio, mas, sim, para conquistar seu lugar e se inserir na sociedade com autonomia, de modo a se comunicar em todas as áreas.

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.
- ABREU, A. S.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- 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.
- BARROSO, H. **Os sistemas Fonemático e Grafemático do português atual ou das relações fone – fonema – grafema – letra**. Centro de Estudos Humanísticos, Braga, 1996.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BISOL, L. A neutralização das átonas. **Revista Letras**, Curitiba, PR, n. 61, esp., p. 273-283, 2003.
- BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- BISOL, L. Harmonização vocálica: efeito parcial e total. **Organon**, Porto Alegre, RS, v. 28, n. 54, p. 49-61, jan.-jun. 2013.
- BISOL, L.; CÂMARA JR., J. M. e a palavra prosódica. **DELTA**, São Paulo, SP, v. 20, n.º especial, p. 59-70, 2004.
- BOHN, G. P.; SOUZA, M. de L. Hipercorreções na escrita como evidência da gramática fonológica da criança. **Work. Pap. Linguíst.**, v. 18, n. 2, p. 153-170, Florianópolis, ago./dez., 2017.
- BORTONE, M. E.; ALVES, S. B. O fenômeno da hipercorreção. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- 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, 2006, p. 267-276.

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

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

BOTASSINI, J. O. M. A variação no uso dos róticos em Porto Alegre. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, SP, v. 40, n. 2, p. 1060-1072, maio/ago. 2011.

BRASIL. Lei 9.496/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000.

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. **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.

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

CARDOSO, D. P. G268f **Fonologia da Língua Portuguesa.** São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CESAR, H. H. DE F. **Acréscimo do grafema <r> em coda silábica: intervenção para casos de hipercorreção.** 2017. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

COLLISCHONN, G. A sílaba em Português. In: BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

COSTA, G. B da. O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses. In: **Letra Magna Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 05, n. 10 - 1º Semestre de 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.

DICIONÁRIO HOUAISS. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo, SP: Publifolha, 2014.

FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2011

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

FREITAS, R. P. de. **Cancelamento do -r em verbos no infinitivo e o alongamento da vogal final verbal**. Monografia. Graduação de Licenciatura em Letras Português. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG. 2011.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2006.

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

GOLDSMITH, J.; PIERREHUMBERT, J. Autossegmental and metrical phonology. Review, *Journal of Phonetics*, n. 20, 1992.

HOLLAND, J. H. **Hidden order: how adaptation builds complexity**. Reading, MA: BAddisonWesley, 1999.

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.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018**. PNAD 2018. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens /conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html). Acesso em: 20 abr. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, set./dez. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/REVISTA+BRASILEIRA+DE+ESTUDOS+PEDAG%C3%93GICOS+%28RBEP%29+--+NUM+2477cc417a5-b9c3-4f51-88a6-a562ad74e08c?version=1.0>. Acesso em: 6 ago. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D. Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, v. 45, n. 2, p. 202-214, 2012.

LAMPRECHT, R. R. **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2004.

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.

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.** 9. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, G. Epêntese e paragoge: processos fonológicos distintos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2., e INSTITUTO LINGÜÍSTICO, 2000, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: ABRALIN – Associação Brasileira de Lingüística, 2000. p. 400-410. CD-ROM.

OLIVEIRA, M. A. de. Phonological variation and change in Brazilian Portuguese: the case of the liquids. Tese de Doutorado. University of Pennsylvania. 1983. **Dissertations available from ProQuest.** AAI8406656. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI8406656>. Acesso em: 6 ago. 2020.

OLIVEIRA, M. A. de. Reanalizando o processo de cancelamento do (r) em final de sílaba. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 31-58, jul./dez. 1997.

OLIVEIRA, S. E. C.; PRADO, N. C. O apagamento do /R/ em final de infinitivos verbais em redações de alunos do Ensino Fundamental II. In: PRADO N. C.; O'NEILL.P; MASSINI-CAGLIARI.G. Variação, mudança e preconceito linguístico: fenômenos da língua portuguesa atual e antiga. **Revista Falange Miúda**, v. 5 n. 2, 2020.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório.** São Paulo: parábola Editorial, 2016.

SELKIRK, E. The Syllable. In: HULST; SMITH. (eds.). *The Structure of Phonological Representations (Part II).* Dordrecht Foris, p. 337-383, 1982.

SILVA, V. I. da. **A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.** 110f. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2016.

SILVA NETO, S. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: INL/MEC, 1963 [1950].

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.

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.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Ática. 2001.

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

THOMAZ, D. S. Da fala para a escrita: um estudo sobre ditongos fonéticos em textos da Educação de Jovens e Adultos. **ReVEL**, v. 19, n. 37, 2021.

ANEXO

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –
ESTUDANTES

Eu, _____, estou 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.”, seguindo o Presente Termo as determinações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

Sendo aluno de ensino fundamental/ensino médio, **minha participação no referido estudo será produzir redações escolares que irão compor um banco de textos e fornecerão dados linguísticos para esta e futuras pesquisas.**

Recebi, por outro lado, 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.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meus dados pessoais, sobrenome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar-me ou identificar minha origem familiar, será mantido em sigilo.

Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer tempo até que o estudo seja concluído (julho de 2021), sem que eu precise apresentar qualquer justificativa, e, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei prejuízo de quaisquer espécies.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a **Doutora em Linguística e Língua Portuguesa NATÁLIA CRISTINE PRADO**, atual Professora da Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas 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.

Fazem parte da equipe de pesquisa **alunos de graduação e mestrado em Letras**, que desenvolvem estudos vinculados à pesquisa ora apresentada e, por isso, estão autorizados a ajudar na coleta dos textos.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, **EXCETUANDO-SE** as informações

concernentes aos demais participantes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, **manifesto meu livre consentimento em participar da referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha 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.

Isso posto, declaro que concordo em participar desta pesquisa.

Porto Velho, _____ de _____ de 20 _____.

Natalia Cistine Prado

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do (a) Participante