



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

REPRESENTAÇÃO DO RÓTICO EM CODA MEDIAL NA ESCRITA INFANTIL

Eduarda Rocha do Nascimento

Rio de Janeiro

2022

EDUARDA ROCHA DO NASCIMENTO

DRE: 118173240

REPRESENTAÇÃO DO RÓTICO EM CODA MEDIAL NA ESCRITA INFANTIL

Monografia submetida à
Faculdade de Letras da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras na habilitação
Português/Literatura.

Orientador: Prof. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira

RIO DE JANEIRO

2022

FOLHA DE AVALIAÇÃO

EDUARDA ROCHA DO NASCIMENTO

DRE: 118173240

REPRESENTAÇÃO DO RÓTICO EM CODA MEDIAL NA ESCRITA INFANTIL

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português/Literaturas.

Data de avaliação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dra. (X)– Presidente da Banca Examinadora

NOTA: _____

Prof. Dr. (X)

NOTA: _____

MÉDIA: _____

Assinaturas dos avaliadores: _____

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar esta dissertação às seguintes pessoas:

Primeiramente, acredito que sem Deus nenhum dos meus passos seria possível. Em segundo lugar, agradeço a toda minha família e, em especial, a minha mãe Queli Regina, que tanto me ajudou e incentivou. Além disso, agradeço ao meu pai Evaldo Pereira, que sempre colaborou para que eu concluísse os meus estudos. Deixo um agradecimento especial a minha cunhada Ludmilla Soares por ter sido a minha inspiração.

Estendo os meus agradecimentos à família Lauria e Ribeiro por tanto amor, carinho e preocupação comigo. Aos meus amigos de graduação e à minha orientadora e grande amiga Eliete Figueira Batista da Silveira, o meu muito obrigada.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	8
2.	ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS SOBRE O R.....	9
2.1	ALVARENGA & OLIVEIRA (1997)	9
2.2	CALLOU, MORAES & LEITE (1998)	12
2.3	MEZZOMO (2003).....	15
2.4	GONÇALVES & SILVA (2014).....	18
2.5	DUTRA & PINTO (2014)	24
2.6	DUTRA (2015)	26
2.7	XAVIER & SANTOS (2017).....	33
3.	BASE TEÓRICA	40
3.1	AQUISIÇÃO DE SEGMENTOS E SÍLABAS.....	40
3.2	TEORIA DA SÍLABA	41
4.	METODOLOGIA	44
5.	ANÁLISE PANORÂMICA DAS REPRESENTAÇÕES DO R EM CODA MEDIAL NA ESCRITA INICIAL.....	47
5.1	ANÁLISE DOS DADOS.....	47
5.2	POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DO RÓTICO EM CODA MEDIAL.....	48
5.2.1	APAGAMENTO DO R EM CODA	48
5.2.2	A METÁTESE	49
5.2.3	MUDANÇA NA QUALIDADE DO SEGMENTO.....	49
5.3	RELAÇÃO ENTRE A REPRESENTAÇÃO DO RÓTICO E AS VARIÁVEIS INDEPENDENTES	52
5.3.1	ANO DE ESCOLARIDADE.....	52
5.3.2	LOCAL DA ESCOLA	53
5.3.3	QUALIDADE DA VOGAL QUE ANTECEDE O RÓTICO	54
5.3.4	CONTEXTO FONOLÓGICO SUBSEQUENTE	56
5.3.5	NÚMERO DE SÍLABAS.....	57
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ESCALA DE SONORIDADE	44
TABELA 2 - DIVISÃO EM GRUPOS DE VARIÁVEIS DEPENDENTES	46
TABELA 3 - ANÁLISE DE PRODUÇÕES POR ANO ESCOLAR	47
TABELA 4 - POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS MAPEADAS	51
TABELA 5 - ANO ESCOLAR	52
TABELA 6 - REGIÃO DA ESCOLA	54
TABELA 7 - VOGAL ANTECEDENTE AO <R>.	55
TABELA 8 - CONTEXTO FONOLÓGICO SUBSEQUENTE AO <R>.	56
TABELA 9 - NÚMERO DE SÍLABAS	57

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - REALIZAÇÃO CORRETA DA LÍQUIDA E ESTRATÉGIAS DE REPARO	40
FIGURA 2 - ORDENAMENTO DA AQUISIÇÃO DOS MOLDES SILÁBICOS	41
FIGURA 3 - REPRESENTAÇÃO SILÁBICA PELA TEORIA AUTO-SEGMENTAL	42
FIGURA 4 - REPRESENTAÇÃO SILÁBICA PELA TEORIA MÉTRICA	42
FIGURA 5 - REPRESENTAÇÃO SILÁBICA PELA TEORIA MÓRICA	43
FIGURA 6 - PRODUÇÃO ESCRITA 4º ANO - CAMPO GRANDE	48
FIGURA 7 - PRODUÇÃO ESCRITA 4º ANO - CAMPO GRANDE	49
FIGURA 8 - PRODUÇÃO ESCRITA 4º ANO - CAMPO GRANDE	50

1. INTRODUÇÃO

O trabalho “Representação do Rótico em coda medial na escrita infantil” pretende abordar as representações do rótico em coda medial na escrita de alunos do Ensino Fundamental. Objetiva-se analisar as variáveis independentes: metátese, apagamento e mudança na qualidade do segmento, além das motivações fonológicas que colaboram para os desvios na representação gráfica.

Compõem a base teórica da pesquisa a teoria da sílaba e a aquisição de segmentos e sílabas. Os dados estudados são de produções escritas de alunos do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental e foram computados em tabelas da ferramenta Excel e relacionados com o cruzamento das variáveis dependentes e independentes, durante a coleta houve uma preocupação em resgatar os trabalhos que não apresentaram controle por parte do docente durante a sua execução. A pesquisa tende a concluir que a representação do rótico é categórica e que os desvios na representação do segmento em coda é superado com o avançar dos anos escolares.

O presente estudo é oriundo de alguns questionamentos já formulados devido às leituras e às análises de outros trabalhos sobre a mesma temática: i) o contexto fonológico subsequente, o número de sílabas, a qualidade da vogal antecedente condicionam uma representação variável do rótico em coda medial; ii) com o avançar dos anos escolares, o rótico passa a ser representado adequadamente, seguindo as regras ortográficas, e iii) as etapas de aprendizagem da escrita se assemelham às etapas de aquisição da linguagem.

Esse trabalho está dividido em cinco partes, havendo no capítulo 2 uma breve revisão bibliográfica contendo trabalhos anteriores que abordaram o mesmo objeto desta pesquisa, observa-se tanto as questões então formuladas quanto seus resultados. No capítulo 3, explicitam-se as bases teóricas da pesquisa: i) Aquisição da Linguagem, por entender que o rótico é adquirido tardiamente e isso influi nos desafios da aprendizagem da escrita, e ii) a Teoria da Sílaba, por assumir que há uma relação hierárquica entre os constituintes.

No capítulo 4, relata-se a metodologia de trabalho. Dessa forma, o corpus é formulado por produções escritas que não demonstram um controle por parte do docente. Tais produções são assinadas por alunos do 2º ao 6º ano e advêm das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, dos bairros de Campo Grande e Santa Cruz e dos municípios de São João de Meriti e

Niterói. A partir dos dados expostos, iniciaram-se as análises a fim de chegar aos objetivos anteriormente citados.

No capítulo 5, inicia-se a análise dos resultados. Primeiramente, apresentam-se todas as possibilidades de representações do rótico, a fim de exemplificar e comprovar tais realidades. Posteriormente, são analisados os possíveis condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que cooperam para essa variabilidade na representação gráfica, ressaltando que a análise é qualitativa, uma vez que não se encontram muitos dados do fenômeno estudado.

Por fim, no capítulo de conclusão, há a explanação dos resultados e, paralelamente a isso, é feita uma análise acerca das hipóteses e objetivos da pesquisa. Nesse mesmo contexto, também há uma discussão acerca da importância de trabalhos como este para que os professores tenham mais manejo em sala de aula, a fim de facilitar o processo desafiador e cansativo que é o da aprendizagem da escrita.

2. ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS SOBRE O R

2.1 ALVARENGA & OLIVEIRA (1997)

É de grande importância dar reconhecimento à complexidade que há no processo de aquisição dos róticos na escrita pelos indivíduos. Por isso, diversos estudos são realizados a fim de compreender como se encontra tal processo nas diferentes etapas de letramento. Alvarenga e Oliveira (1997), em seus estudos sobre a canonicidade silábica e aprendizagem da escrita, tem como objetivo analisar a influência da instabilidade das consoantes de final de sílaba do Português /l/, /R/ e /S/ na produção escrita de aprendizes da escola fundamental. Além disso, busca atestar esta instabilidade estrutural de final de sílaba (coda). Também avaliam a influência de alguns fatores extralinguísticos na ocorrência de variações na escrita desses mesmos aprendizes. Os possíveis fatores condicionantes, eleitos pela pesquisadora, foram o nível de escolaridade, a classe social, o método de aprendizagem e o sexo.

O *corpus* analisado era composto de 320 redações de crianças de primeira e oitava séries do primeiro grau. Em cada série foram consideradas 40 redações, sendo que os fatores não-estruturais de análise foram igualmente balanceados entre os informantes. Dessa forma, tem-se uma divisão igualitária entre as séries (40 alunos por série), sexo (160 meninos e 160 meninas), Método (160 alunos alfabetizados pelo método fônico e 160 pelo método global) e classe (160 alunos de escolas de classes menos favorecidas). Foram considerados também fatores de natureza estrutural (contexto fonético, classe da palavra, posição do acento tônico etc.).

A análise quantitativa foi executada com o auxílio de dois pacotes estatístico, o programa *Varbrul*, para a análise de regras variáveis (uma vez que os fatos fonéticos que podem conduzir aos problemas de escrita são de natureza variável) e o pacote *Systat*, que foi utilizado para análises mais refinadas (Teste-T, análise de correlação e análise de variância) nos casos em que alguma dúvida de interpretação ainda permanecia.

A análise inicia-se pela coda em /S/, num total de 2991 ocorrências com apenas 78 casos (3%) de omissão de [s] ou [z]. Os fatores estruturais considerados para a análise foram: posição da coda (interna {*Ex: isto*}, final monomorfêmico {*Ex: mês*} e bimorfêmico {*Ex: valore*}) e contexto seguinte: nasais, laterais, fricativas, oclusivas labiais, oclusivas dentais e alveolares e vogais. Os fatores não-estruturais considerados para a análise foram: série escolar (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 - para as séries do primeiro grau), método (global e fônico), classe social (B= menos favorecida e A= mais favorecida) e sexo (M= masculino e F= feminino).

Como resultado, constatou-se que a variável *posição da coda* em /S/ não interfere em possíveis problemas na sua representação ortográfica. Já quanto ao contexto fonológico seguinte, houve algumas distinções que merecem atenção: a partir dos pesos relativos, a pesquisadora coloca em ordem decrescente os fatores que favorecem a omissão do /S/ em coda. As consoantes fricativas têm peso (.65), a consoante lateral (.64), a consoante nasal (.63) e a pausa (.58)

Dos fatores não-estruturais apresentados, os únicos relevantes foram: série escolar e classe social. Com base nas diferenças e semelhanças entre as frequências de omissões obtidas para cada uma das oito séries examinadas, optou-se pelo amálgama em três grupos: grupo I (1ª. série) apresentou um percentual de omissões de 10%; o grupo II (2ª. série - 3%; 3ª. série - 5%; 4ª. série - 2%, e a 5ª. série - 4%), e grupo III (6ª. série - 1%; 7ª. série - 1%, e 8ª. série - 2%). O resultado probabilístico indicou que a omissão de /S/ e coda tende a ocorrer na escrita de alunos do grupo I (peso relativo .85) e do grupo II (peso relativo .66), sendo a omissão significativamente menos provável na escrita de alunos do grupo III (.35).

A segunda análise tem como objeto a coda em /R/. Inicialmente, foram separados três grupos distintos: grupo 1 com /R/ interno (como em porta, parta e morde), grupo 2 com /R/ final em nominais (como em mar, cantor e revólver) e grupo 3 com /R/ final em verbos (como em cantar, ler e dormir). O grupo 1 e grupo 2 foram descartados pela baixa ocorrência de omissão do [r], apenas 1 no grupo 2. Entretanto, no grupo 3, foram considerados 1535 verbos

terminados em [r] com 57 omissões. Os fatores não-estruturais considerados foram série escolar, método de ensino, classe social e sexo. Todos esses fatores apontados mostraram-se estatisticamente significativos. Os condicionamentos estruturais são apontados pela autora como categóricos, uma vez que a eliminação do [r] em posição final de verbo é um processo bastante antigo no Português.

Os resultados probabilísticos obtidos foram: série escolar 1 (.86), 2 (.74), 3 (.42), 4 (.63), 5 (.55), 6 (.38), 7 (.53) e 8 (.36). O método de ensino teve como resultado os seguintes pesos: global (.59) e fônico (.43). A classe social baixa (.66) mostrou mais favorecedora do cancelamento do /R/ do que a alta (.33). No que tange à variável sexo, os resultados indicam que meninos omitem a coda em /R/ (.64) mais do que as meninas com (.37). Após a observação desses números podemos ver que, no caso do R, o fenômeno não é variável e isso pode se dar devido ao controle feito pela escola que acaba por influenciar na manutenção do <r> final.

Além disso, os autores apresentam poucos dados e talvez por isso as conclusões aparecem em pesos relativos. É interessante avaliar o crescimento nos pesos relativos do quarto e sétimo ano da variável *série escolar*, no que diz respeito ao apagamento do <r> final, isso mostra a complexidade encontrada até mesmo pelos alunos em séries avançadas, tal resultado é semelhante aos encontrados nos estudos de Gonçalves & Silva (2014). Entretanto, uma hipótese que pode justificar esse aumento nos pesos é que a corpora analisada em tal pesquisa foi de textos aleatórios, e basicamente com o avançar das séries, os alunos passam a produzir textos maiores o que influencia a ter mais contextos possíveis para o equívoco na utilização do grafema <r>.

A terceira análise é sobre o /l/ em posição de coda. Nos dados examinados, foram encontrados um total de 332 casos de /l/ em coda, sendo que 21 deles apareceram escritos com a letra <u> em vez da letra <l>. Os fatores estruturais considerados foram: Posição do /l/ (interna ou final), tonicidade (átono ou tônico) e vogal precedente (a, e, i, o). Os fatores não-estruturais considerados foram: série escolar (de primeira à oitava), método de ensino (global ou fônico), classe social (favorecida e desfavorecida) e sexo (masculino e feminino).

Os resultados probabilísticos obtidos para os fatores estruturais foram os seguintes: posição interna (.71) e posição final (.20), sílaba átona (.52) e tônica (.48). Quanto à vogal precedente, tanto <i> (.91) quanto <e> (.91) mostraram-se altamente favorecedoras a escrita em {u}, entretanto, <a> (.40) e <o> (.39) favorecem a escrita em {l}. Os resultados para as

variáveis não-estruturais mostraram que a série primeira (.97), segunda+ terceira+ quarta (.86), quinta (.53), sexta (.32), sétima (.17) e oitava (.29). O método de ensino, global (.42) e fônico (.57). Classe social desfavorecida (.69) e favorecida (.36). Sexo masculino (.77) e feminino (.22).

A autora conclui primeiramente que o processo de aquisição da escrita é intermediado por fatores de natureza estrutural e não-estrutural. Os fatores estruturais irão refletir a interferência da fala, bem como os processos aos quais a fala está sujeita na aquisição da escrita. Observa-se que as regras da oralidade moldam o processo de aquisição da escrita, provocando as variações de escrita encontradas. Demonstra-se também que, a partir da estrutura silábica, podem-se mostrar quais são os pontos de instabilidade na fala (coda). A partir da constatação de que a oralidade interfere no processo da escrita, é possível prever com clareza onde as variações de escrita irão ocorrer com maior força.

Os resultados contribuem para que haja interferências pedagógicas mais efetivas e eficazes. Uma delas é a de se propor uma prática em que se parta do conhecimento que o discente já tem de sua própria língua, tratando a aquisição da escrita como um processo e não como a simples transferência de um produto final, que o professor já tem e que o aprendiz (ainda) não tem. Para além, sugere-se que o material didático a ser utilizado dentro de sala de aula deva ser estruturado em termos dos fatos da fala. Ou seja, a sugestão é de que se utilize primeiramente as estruturas que possam se comportar mais facilmente como elementos a serem codificados, deixando as relações de pura representação para os estágios finais. Por fim, a autora diz que a escola deve atentar-se para as implicações que os resultados obtidos possam sugerir para as variáveis *série escolar* e *classe social*, é preciso que se invista mais onde se tem menos.

2.2 CALLOU, MORAES & LEITE (1998)

Callou, Moraes e Leite (1998), no estudo sobre o R final no dialeto carioca, investigam se o fenômeno está em variação estável ou se há uma mudança em curso.

Os dados utilizados para tal pesquisa foram fornecidos pelo Projeto NURC¹, coletado em duas épocas distintas (década de 70 e 90). Homens e mulheres são estratificados em três faixas etárias distintas: de 25 a 35 anos, de 36 a 55 anos e de 56 anos em diante. O primeiro

¹ Projeto NURC-RJ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro). Entrevistas gravadas nas décadas de 70 e 90 do século XX, com informantes com nível superior completo, nascidos no Rio de Janeiro e filhos de pais preferencialmente cariocas.

conjunto é composto por 66 informantes (33 do sexo feminino e 33 do sexo masculino), tendo sido gravado no início da década de 70. O segundo conjunto contou com alguns dos mesmos informantes do corpus anterior, tendo contabilizado 10 informantes ao todo (5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino). O terceiro conjunto foi formado por uma nova amostra, composta por 18 informantes (9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino).

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística² quantitativa laboviana, foi realizado uma análise em tempo aparente³ e em tempo real⁴ de curta duração, com o objetivo de verificar se o apagamento do R final representa uma variação estável ou se há uma mudança em curso, seja em sua implementação, seja em sua recuperação. Os resultados obtidos através da pesquisa, foram calculados através do programa *Varbrul* por meio do qual se controlaram os fatores estruturais e sociais. Os fatores estruturais considerados foram: tamanho do vocábulo, vogal precedente, ponto e modo de articulação do segmento subsequente, pausa subsequente, classe morfológica, item lexical, acento frasal e acento lexical. Os fatores sociais considerados foram: faixa etária e gênero.

Foram feitas quatro análises ao longo do trabalho. A primeira análise diz respeito à variação do “R” no Português brasileiro padrão, em termos percentuais em posição interna (coda medial) e externa (coda final absoluta), constata-se que, na década de 70, há uma porcentagem de 60% de ocorrência da fricativa velar na posição interna (caRta) e 62% de apagamento do R em posição externa (amoR). Na década de 90, ocorre uma redução da ocorrência da fricativa velar em posição interna, entre 40% e 50%. Em contrapartida, cresce o índice de ocorrência da fricativa glotal que inicialmente era de 30%, passando na década de 90 a um percentual entre 40 e 50%. Em posição externa aumentam as ocorrências de apagamento do R para 70%.

A segunda análise apresentada no trabalho diz respeito aos fatores estruturais e sociais que condicionam o cancelamento do R em posição externa. O primeiro grupo selecionado foi a classe morfológica. A perda do R é mais frequente nos verbos (Infinitivo, primeira e terceira pessoas do futuro do Subjuntivo) (amar - ama), (quando eu estudar - quando eu estuda) e (quando ele estudar - quando ele estuda), uma vez que estes são marcados em português tanto

2 Ramo da linguística que busca compreender os fenômenos linguísticos através do contexto social.

3 Estudo avaliativo que busca captar mudanças em progresso através da análise distribucional-quantitativa de variáveis em diferentes faixas etárias.

4 Estudo entre épocas, avaliação de um dado fenômeno linguístico em dois tempos distintos. Possui como polo máximo de tempo, 50 anos e um polo mínimo de 12 anos.

pela presença do R final quanto pela tonicidade da sílaba que contém o segmento. Nos não-verbos, caso em que o R não carrega informação morfológica, o peso relativo é baixo, tal resultado equivale-se ao encontrado em Alvarenga e Oliveira (1997), nos quais as autoras descartam os grupos de nominais com final em <R> (cantor, revolver) devido à baixa ocorrência de omissão. Na década de 70, o P.R é de (.32) com percentual de 32%, na amostra de recontato na década de 90, o P.R é de (.39) com percentual de 39% e na nova amostra na década de 90, o P.R é de (.33) com percentual de 32%. Nesta mesma análise, foi constatado que nos nomes, o tamanho do vocábulo é um fator significativo, já para os verbos a variável tem comportamento neutro. Em ambos os períodos de análise (70 e 90), os fatores estruturais considerados tanto para as mulheres quanto para os homens foram: acento frasal para verbos e não-verbos, e tipo de vogal precedente para os não-verbos.

Na terceira análise, foram feitos dois estudos em tempo aparente. Na análise do apagamento do R em Verbos e Não-verbos se constatou que nos verbos o fenômeno está em variação estável entre os homens nos dois períodos analisados. Os falantes mais jovens não modificam o seu comportamento dos anos 70 para os anos 90, mas o segundo e terceiro grupos das faixas etárias apresentam comportamentos opostos: nos anos 70 o peso relativo decresce da terceira para a segunda faixa etária (de 80% para 22%) e aumenta da segunda para a primeira (de 22% para 60%); nos anos 90, há um aumento da terceira para a segunda faixa etária (de 16% para 80%) e uma diminuição da segunda para a primeira faixa etária (de 80% para 60%). A explicação mais provável para o aumento na segunda faixa etária seria a senioridade na vida profissional e o fato do apagamento do R não ser mais uma pronúncia estigmatizada, ao menos nos verbos, sendo dessa forma uma nova norma introduzida na comunidade.

Em relação aos não-verbos, os resultados parecem indicar uma mudança em curso, uma vez que a segunda e a terceira faixas etárias apresentam quase o mesmo peso relativo na década de 70 (de 35% para 57%) e década de 90 (de 34% para 57%). Além disso, há uma diminuição no uso da regra de cancelamento entre os falantes mais novos, comparando-se os anos de 70 e 90.

Nos não-verbos, o apagamento de R chegou ao mesmo nível dos verbos para as mulheres, indicando uma mudança em progresso nos dois casos, verbos na década de 70 (de 20% para 70%) na década de 90 (de 5% para 79%); não-verbos na década de 70 (de 0% para 65%) e na década de 90 (de 30% para 64%).

A quarta e última análise é feita na forma de estudo em painel, em uma investigação do fenômeno com os mesmos informantes contatados nas décadas de 70 e 90 (amostra recontato). O intuito é verificar o comportamento do fenômeno em verbos e não verbos. Os resultados indicam que a população feminina continuou a implementar a regra de apagamento, uma vez que há sempre um aumento do peso relativo, da década de 70 para 90, verbos na década de 70 o P.R é de (.41), na década de 90 é de (.44), não-verbos na década de 70 o P.R é de (.43), na década de 90 é de (.54). No caso dos homens, há indícios de perda do processo de apagamento, principalmente no caso dos não-verbos, verbos na década de 70 o P.R é de (.57), na década de 90 é de (.55), não-verbos na década de 70 o P.R é de (.57), já na década de 90 é de (.47).

Os autores consideram na conclusão que o apagamento do R final foi um caso de mudança de baixo para cima, que chegou ao seu esgotamento e é considerado atualmente uma variável estável, sem marca de classe social e ocorre principalmente sobre material com conteúdo morfológico, nos verbos e não-verbos.

2.3 MEZZOMO (2003)

Mezzomo (2003), nos seus estudos sobre a análise acústica como subsídio para a descrição da aquisição do constituinte coda, tem como objetivo mostrar a importância da análise acústica para a descrição desse processo, apontando para a possibilidade do sistema fonológico da criança ser descrito incorretamente na ausência do tratamento acústico dos dados.

Para a seleção da amostra, utilizou-se fitas cassetes de dois bancos de dados INFONO (1:0-2:0) e AQUIFONO (2:0-7:1). Foram selecionadas apenas aquelas que apresentaram qualidade de sinal suficiente para o processamento da análise de duração das vogais. O corpus dos dois bancos de dados constitui de palavras coletadas a partir de entrevistas em situação informal, conversando com a criança. A maioria das palavras com sílabas (C)VC, selecionadas para a análise, pertenciam a fala de crianças com idades anteriores ao surgimento de /N/, /l/, /s/ e /r/ em coda. Após a constituição da amostra, foi elaborada análise de fala com o auxílio de um software de audioprocessamento, o *Computerized Speech Lab* (CSL), modelo 4300B da KAY ELEMETRICS. Mensurou-se 58 vogais em sílaba (C)VC (sem realização em coda) e 154 vogais em sílaba (C)V, somando um total de 212 palavras analisadas

De cada gravação, foram retiradas palavras com vogal não alongada (ex: porta), com alongamento da vogal (ex: verde) e com vogal coalescida (ex: balde), todos os casos verificados através da análise perceptual. Para essas palavras serem utilizadas na análise acústica elas

deveriam ter na mesma entrevista pelo menos uma palavra com sílaba (C)V para comparação em contextos semelhantes. Os fatores linguísticos controlados foram: a tonicidade da sílaba, o número de sílabas da palavra (da forma de superfície) e o tipo de *onset* (nulo, simples) que precede o elemento vocálico. Atentou-se também, nos casos possíveis, para que as vogais tivessem a mesma consoante precedente e seguinte em termos de sonoridade. Além disso, foi considerado para esses fatores, afirmar com confiabilidade que o alongamento vocálico e da sílaba travada (sem a realização da coda) seriam o resultado de um efeito compensatório para preencher foneticamente a posição da coda, e não um fruto de interferência de outra natureza.

Os pares de palavras que respeitaram pelo menos dois critérios (tonicidade, número de sílabas, tipo de *onset*) foram considerados para comparação. Os resultados de tal investigação foram comparados com o perfil de aquisição da coda baseado na análise perceptual em coleta transversal e em coleta longitudinal de dois sujeitos.

Os resultados da análise acústica comparados com o perfil de aquisição da coda baseado na análise perceptual em coleta transversal constatou, através de análises acústicas envolvendo medidas de duração das vogais, que há a presença de alongamento na maioria das palavras com ausência da coda, até mesmo nos casos de coalescência. A ocorrência de alongamentos, evidenciada pela análise perceptual, também foi comprovada através da análise instrumental. Além disso, foi possível demonstrar que o tempo de emissão da vogal é muito longo, justificando, possivelmente, a percepção sem auxílio na análise acústica. Esses achados fornecem forte evidência sobre o conhecimento da criança a respeito do constituinte coda. Isto é, a criança parece possuir subjacentemente a forma adulta da sílaba (C)VC, porém, na estrutura de superfície não há o preenchimento com o material segmental alvo da coda, já que a criança ainda não o possui.

Nesse ínterim, a pesquisa realizada por Mezzomo (2003) dialoga com Alvarenga e Oliveira (1997) no sentido de que um dos objetivos que os dois últimos traçam para sua pesquisa é o de atestar a instabilidade estrutural de final de sílaba (coda), demonstram-nos como as diferenças no grau de sonoridade dos fonemas podem influenciar tal realidade. Dessa forma, o estudo busca mostrar como a criança, mesmo não preenchendo a coda, superficialmente realiza um alongamento por ter em sua matriz fonológica essa fase final da sílaba já apreendida,

O infante usa o incremento no tempo de emissão da vogal, estendendo-o à posição da coda a fim de manter a unidade temporal da sílaba. Os alongamentos verificados em faixas

etárias anteriores ao surgimento de elemento pós-vocálico apontam para uma emergência da sílaba (C)VC anterior àquela indicada pela análise perceptual. Foram verificados três casos: o primeiro é sem alongamento com um total de 38 palavras, o segundo é coalescência com um total de 12 palavras e o terceiro, que é com alongamento, com um total de 8 palavras. Foram apresentados seis exemplos de palavras usadas na análise: porquinho, cortou, fósforo, malvada, balde e rinoceronte. A palavra <porquinho>, por exemplo, teve um alongamento de 134ms; já <porquinho> 87ms.

Os resultados da análise acústica comparados com o perfil de aquisição da coda baseados na análise perceptual em coleta longitudinal constatou, com relação à comparação do sujeito (G.), que utiliza o alongamento como primeiro recurso antes do surgimento dos fonemas em coda e também na presença de outras estratégias, enquanto o sujeito (A.) utiliza o recurso de alongamento antes e depois do surgimento dos fonemas, na presença de outras estratégias. As palavras produzidas pelo primeiro sujeito (G.), submetidas a análise acústica, mostram que ele alonga antes do surgimento dos fonemas em coda quando: não há tentativas de produção, somente omissões (ex: quando não há substituição, <poita>; há tentativas de produção; ainda não ocorreu coalescência (ex: calça <kosa>, isto é, quando ainda não houve tentativa de produção do /l/.

Todas as palavras da análise quando comparadas ao surgimento e aquisição dos fonemas na fala de (G.) mostram que os alongamentos ocorrem antes do primeiro surgimento de todos os fonemas na fala de (G.) em todos os casos exceto: 1 palavra durante o processo, 1 palavra depois da aquisição.

As palavras produzidas pelo segundo informante (A.), submetidas à análise acústica, mostram que ela alonga: quando coalesce na primeira tentativa de produção de /l/ medial, ex: falta <fota>, mas antes do surgimento de /l/ medial; no mesmo momento que ocorre a primeira substituição de /r/ medial, mas antes do seu surgimento; depois de ocorrer a primeira substituição de /r/ medial, mas antes do seu surgimento; quando já surgiu /s/ medial, mas ainda está instável (ainda usa estratégias). Todas as palavras da análise quando comparadas ao surgimento e aquisição dos fonemas na fala de (A.) mostram que os alongamentos ocorrem principalmente depois do surgimento dos fonemas, durante o processo de aquisição, em alguns poucos casos ocorre antes do surgimento do /r/ medial e antes do surgimento de /l/ medial.

A autora conclui que o alongamento verificado em faixas etárias anteriores ao surgimento da coda pode apontar para uma emergência mais precoce ainda da sílaba (C)VC. Adotar essa estratégia de reparo não prejudica a unidade temporal da sílaba travada, apesar da forma fonética do segmento da coda não ser realizada. Dessa forma, o alongamento mostra que há um conhecimento da criança a respeito da existência da coda e joga luz sobre a representação subjacente da criança que adota tal recurso. Os casos de coalescência que apresentaram tempo de emissão da vogal aumentado indicam que, além do conhecimento temporado sílaba travada, há o conhecimento a respeito de alguns traços do fonema da coda.

As produções de fala das duas crianças acompanhadas longitudinalmente mostram que caminhos diferentes podem ser percorridos no domínio da coda com relação ao uso de alongamentos. Cada uma delas lança mão desse recurso em momentos distintos. Apesar dos resultados das análises longitudinais apontarem diferenças individuais, mostram que o alongamento ocorre somente antes do surgimento do fonema ou durante o início do processo de aquisição. Os resultados da análise acústica, comparados com o perfil de aquisição da coda a partir das abordagens transversal e longitudinal, levam a um entendimento maior sobre o uso do alongamento no processo de domínio dessa estrutura silábica. Assim, tem-se um panorama geral da aquisição da coda, fornecido pelo estudo transversal, e as nuances desse processo, observando-se os dados longitudinais. A análise acústica mostrou ser um instrumento necessário para a descrição da aquisição fonológica, fornecendo dados importantes que muitas vezes não são captados pelo ouvido humano.

2.4 GONÇALVES & SILVA (2014)

Gonçalves & Silva (2014), com o objetivo de discutir e analisar a complexidade dos segmentos róticos, buscam avaliar o comportamento da referida classe de segmentos durante a etapa de aprendizagem da modalidade escrita da linguagem. A investigação foi calcada em três questões principais: (i) ao longo da aquisição da escrita, há um aumento no número de produções esperadas dos segmentos róticos? (ii) há correlação entre os índices de erros ortográficos e as trocas cometidas nos testes de percepção? (iii) nos testes de percepção, há diferença entre o campo de resposta despendido nas alternativas marcadas corretamente e nas marcadas erroneamente?

Para o estudo piloto relatado neste trabalho, foram selecionados três estudantes do segundo ano e cinco estudantes do sexto ano de uma escola pública do município de Pelotas-RS. A opção por selecionar alunos das referidas séries teve como principal finalidade o ato da

comparação entre essas duas distintas etapas do processo de escolarização. No segundo ano, espera-se um apoio mais recorrente da fala durante a tarefa da escrita, explicitando fenômenos fonológicos que podem vazar quando a criança começa a escrever. No sexto ano, uma etapa mais evoluída com o contato da escrita, busca observar se os fenômenos notados nas produções dos mais jovens se mantem ou já foram superados.

Com fito de enaltecer as diferentes modalidades da fala, a coleta oral foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa, foi trabalhado o livro “Não me pega” (FOREMAN, 2012), constituído quase que totalmente por linguagem não-verbal, e os poucos trechos verbais que existiam foram apagados. Após a observação feita pelas crianças, foi pedido a elas que narrassem a estória ao pesquisador. Além disso, foi proposto que os alunos inserissem ao longo de sua narrativa o nome de seis animais: dinossauros, tigre, pássaro, raposa, burro e coruja. É visível que o nome desses respectivos animais continha os segmentos róticos em diferentes posições silábicas, estimulando os discentes a criarem um maior número de contextos em que os róticos se apresentam, induzindo-os a realizarem mais produções.

A segunda etapa consistiu em eliciação de palavras no interior de uma frase veículo. Os falantes visualizaram imagens na tela de um computador portátil e produziram os nomes que correspondiam às imagens. As palavras selecionadas foram distribuídas em cinco contextos apontados por Miranda (1996) como relevantes: posição na palavra, posição silábica, tonicidade, contexto antecedente e o contexto seguinte, a fim de investigar uma possível influência desses contextos. Para a gravação dos dados de fala foi utilizado um gravador digital modelo *Zoom H4N*. É interessante notar que Callou, Moraes & Leite (1998), Mezzomo (2003), Gonçalves & Silva (2014) e Dutra & Pinto (2014) trabalham também contemplando a oralidade, pesquisando como ocorre a realização dos róticos na fala.

Após as duas fases de teste oral, deu-se início aos testes de percepção com a utilização de *Software* Teste/treinamento de Percepção (TP – RAUBER, RATO, KLUGE & SANTOS 2012). Foram realizados dois testes: identificação e discriminação. No primeiro, o falante ouvia uma palavra (a qual fazia parte de um par mínimo) e a identificava com duas imagens apresentadas na tela do computador, nas quais a presença/ausência do rótico distinguia significado. As palavras utilizadas foram: No contexto de posição silábica e na palavra, de *Onset* absoluto, Rema X Ema; Ramo X Amo. Em *Onset* medial, Curral X Curau; Pirada X Piada; Morrer X Moer. Em coda medial, Erva X Eva; Torce X Tosse. Em contexto antecedente, labial Pato X Prato; Breca X Beca. Coronal, Trapo X Tapo; Drama X Dama. [a] Carta X Cata.

Em contexto seguinte, labial Capim X Carpim; Barba X Baba. Dorsal, Orca X Oca; Largo X Lago. [i,u] Carinho X Carrinho.

A fase da percepção/discriminação, o falante ouvia três produções de itens lexicais semelhantes, dentre as quais uma apresentava uma produção diferenciada das demais. Cabia ao falante apontar a destoante. As palavras utilizadas no teste foram: Careta X Carreta X Careta; Pato X Prato X Prato; Cachorro X Cachorro X Cachoo; [r]ato X Rato X Rato; Rema X Rema X Rema; Carro X Carro X Caro; Carinho X Carrinho X Carinho; Eva X Erva X Erva. Antes do início da coleta, havia uma etapa de habituação em que o pesquisador explicava ao estudante os procedimentos dos testes, dando até exemplos de como funcionaria alguma etapa. O teste só avançava quando o pesquisador percebesse que o aluno entendera de fato a metodologia. O tempo de resposta foi contabilizado e, posteriormente, separado em dois grupos: tempo despendido nas respostas marcadas acertadamente e tempo despendido nas respostas marcadas erroneamente. A produção escrita foi baseada em duas etapas, repetindo-se os mesmos procedimentos realizados na fala.

Inicialmente, os falantes receberam cópias impressas do livro “Não me pega” e tiveram que contar novamente a estória, dessa vez de forma escrita. Em um segundo momento receberam uma lista contendo as imagens previamente observadas no computador e foram solicitados a anotar o nome que correspondia a cada uma delas. As palavras utilizadas nos testes de produções orais e escritas foram: No contexto de posição silábica e na palavra, *Onset* absoluto, rato e roda. Em *Onset* medial, carroça, torrada; pirata e careta. Em *Onset* complexo, prato e preto. Em coda medial, forno e carta. Em contexto antecedente, labial, prego e braço. Coronal, trave e drogas. [i, u], circo e curto. [e, o] cerca e torto. Em contexto seguinte, labial, corpo e barba. Coronal, horta e farda. [e,o], coroa, vareta, remo e rolo.

A avaliação do comportamento dos segmentos róticos na fala, escrita e percepção dos estudantes investigados e os resultados gerais da pesquisa foram contabilizados. Os dados obtidos por meio de diferentes metodologias (narrativas e listas de palavras) não foram misturados a fim de limitar o número de contextos influenciadores e avaliar se há diferenças entre coletas naturalísticas e experimentais. Os resultados gerais foram de porcentagens de produções esperadas e desvio padrão (dp).

A respeito dos índices percentuais e desvios padrão das narrativas orais a porcentagem de produção esperada do rótico [r] pelo segundo ano era de 95,8, tendo um desvio padrão de

3,7. A produção esperada do rótico [r] pelo sexto ano era de 94,8, tendo um desvio padrão de 3,6. Já o rótico [x] tinha uma produção esperada de 100,0 e não teve a ocorrência de desvio padrão em nenhuma turma. Com relação a lista de palavras orais, a produção esperada do rótico [r], era 100,0 para as duas turmas, e não teve a ocorrência de desvio padrão em nenhuma turma. Semelhantemente, ocorreu com o rótico [x] uma vez que a produção esperada era de 100,0 para as duas turmas, e não teve a ocorrência de desvio padrão em nenhuma turma. A análise dos índices percentuais e desvios padrão das narrativas escritas constataram que a produção esperada do rótico <r> pelo sexto ano era de 98,4, tendo um desvio padrão de 2,8. A produção do rótico <r> esperada pelo segundo ano era de 99,1, tendo um desvio padrão de 1,9. O rótico <rr> tinha uma produção esperada pelo segundo ano de 63,4, tendo um desvio de padrão de 4,7. Já o sexto ano tinha uma produção esperada do rótico <rr> de 76,0, tendo um desvio padrão de 43,4.

O rótico <r> tinha uma produção esperada 81,3 pelo segundo ano, tendo um desvio padrão de 27,1. O sexto ano tinha uma produção esperada do rótico <r> de 99,6, tendo um desvio padrão de 0,9. O rótico <rr> tinha uma produção esperada pelo segundo ano de 75,0, não tendo nenhuma ocorrência de desvio padrão. Entretanto, o respectivo rótico no sexto ano tinha uma produção esperada de 85,0, tendo um desvio padrão de 22,4. Os índices percentuais e desvios padrão dos testes de percepção, mostram que a produção esperada de acertos do rótico [r] pelo segundo ano era de 96,9, tendo um desvio padrão de 5,4. Já o sexto ano tinha uma produção esperada de acerto do rótico [r] de 99,4, tendo um desvio padrão de 1,4. O rótico [x] tinha uma produção esperada de acertos pelo segundo ano de 95,8, tendo um desvio padrão de 7,2. Já o sexto ano tinha uma produção esperada de 92,5, tendo um desvio padrão de 11,2. O rótico [r] tinha uma produção esperada pelo segundo ano de 79,2, tendo um desvio padrão de 13,0. Já o sexto ano tinha uma produção esperada do respectivo rótico de 86,3, tendo um desvio padrão de 10,3. O rótico [x] tinha uma produção esperada pelo segundo ano de 77,1, tendo um desvio padrão de 14,4. Já o respectivo rótico tinha uma produção esperada pelo sexto ano de 76,3, tendo um desvio padrão de 6,8.

A análise de dados foi feita tomando como base as três questões norteadoras da pesquisa. A primeira questão investiga o avanço dos estudantes no processo de escolarização, há uma diminuição no número de trocas ortográficas envolvendo segmentos róticos. Apesar das respostas parecerem óbvia em um primeiro momento, esperava-se avaliar até que ponto tal

redução seria, de fato, concretizada, além de averiguar se algumas tendências encontradas nas séries iniciais perdurariam nas séries mais avançadas.

Os dados de fala não revelaram se tomarmos por base unicamente a análise outiva, um número relevante de produções não esperadas, ao contrário do que se percebeu nos dados de escrita, neste por sua vez, as trocas foram notadas em ambas as séries de forma recorrente. As produções do sexto ano apresentam, conforma esperado, índices de produções corretas mais altos do que os encontrados no segundo ano, especialmente no que diz respeito à grafia do dígrafo <rr>. O fato de haver uma recorrência de trocas no sexto ano parece indicar que os segmentos em análise ainda impõem certo grau de complexidade para os estudantes de série mais avançada. Levando em consideração que, na fala do dialeto de Pelotas, há a distinção entre a produção da líquida não-lateral alveolar [r], e de fricativa velar (ou uvular), [x], em posição de *onset*.

Com o objetivo de avaliar mais profundamente a comparação entre as duas turmas, procedeu-se à análise estatística por meio do teste de “Mann-Whitney”. Foram feitos também testes de normalidade e homogeneidade, os quais revelaram distribuições anormais, conduziu-se a realização de testes não-paramétricos. Os resultados obtidos através do “Mann-Whitney”, revelaram que na lista de palavras os estudantes do sexto ano tiveram um número de acertos maior do que os do segundo ano. Entretanto, nos demais casos não foi revelado nenhuma diferença significativa, o que comprova o fato de que as duas turmas não apresentam índices altamente distintos, pelo contrário, apesar de cometer menos erros ortográficos, os alunos do sexto ano cometem um número regular de trocas que os aproxima dos estudantes mais jovens, fato que parece corroborar a dificuldade imposta pelos segmentos róticos em diferentes níveis de escolaridade.

A segunda questão norteadora desta pesquisa busca investigar uma correlação entre a percepção que os falantes analisados têm dos segmentos róticos e sua grafia desses segmentos, buscando avaliar se, em alguma instância, a primeira é capaz de influenciar a segunda. Para tanto, optou-se por cruzar os resultados apresentados pelas crianças nos dois testes, buscando correlações significativamente apontadas pela análise estatística. Inicialmente é possível notar, conforme o referido, que o teste de discriminação impôs maiores dificuldades aos estudantes de ambas as séries conforme pode ser observado nos valores mais baixos de índices de acertos atingidos pelos estudantes. A comparação entre o desempenho das duas turmas, além disso, revela que não houve diferenças acentuadas entre ambas, fato igualmente revelado pela análise

estatística. Os alunos do sexto ano, inclusive, cometeram mais trocas, ainda que com uma diferença pequena, do que os do segundo ano quando a percepção envolvia o segmento [x].

Buscando traçar uma correlação entre os desempenhos das duas turmas nos testes de percepção e os erros ortográficos cometidos nas produções escritas, foi realizado um teste de correlação “Pearson” para várias intervalares. Ao contrário dos dados do sexto ano, os resultados do segundo ano revelaram, de fato, correlações significativas entre as duas modalidades em alguns dados; (i) percepção do segmento [r] no teste de identificação e a grafia de <r> na lista de palavras ($r= 0,999$; $p= 0,022$); (ii) percepção do segmento [r] no teste de identificação e a grafia de <r> na narrativa escrita ($r=1,000$; $p=0,000$); (iii) percepção do segmento [x] no teste de identificação e a grafia de <rr> na narrativa escrita ($r=0,954$; $p=0,012$).

As correlações detectadas revelam uma relação positiva entre os dados: nos casos em que os estudantes praticam um número considerável de acertos na percepção, praticam igualmente um número considerável de acertos na ortografia. No que diz respeito à terceira questão norteadora da investigação, que buscava revelar o tempo despendido pelos alunos de ambas às séries nos testes de identificação e discriminação, foi observado que as crianças mais jovens demandaram mais tempo na resolução dos testes, tanto nas alternativas em que marcaram a opção errada quanto nas que marcaram a opção correta. As alternativas com erros, entretanto, especialmente os referentes ao teste de identificação, foram aquelas que despenderam mais tempo. Uma hipótese dada pelos pesquisadores para tal demora, deve-se ao fato de que as crianças perceberam algum tipo de conflito na informação recebida e necessitaram de uma maior reflexão até chegarem a uma conclusão, em que, na maioria das ocasiões, acabava não sendo a esperada no teste.

As alternativas marcadas corretamente não parecem ser geradoras de dúvida: a criança compreende o solicitado e em pouco tempo toma sua decisão. Já os resultados de tempo de resposta pelo sexto ano, revelam tendências bastante distintas das do segundo ano. Os alunos gastaram um tempo consideravelmente menor para a resolução dos testes, fato que pode revelar uma percepção mais aguçada, dada a uma evolução cognitiva maior. A correlação entre tempo gasto nas alternativas marcadas com erros e nas marcadas com acertos é igualmente diferenciada daquela notada na série mais precoce. Contrariando as expectativas iniciais, as crianças demandaram mais tempo quando marcavam as alternativas corretas e menos tempo quando marcavam as alternativas incorretas. A hipótese feita pelos pesquisadores para tal

parâmetro é de que, nesse caso, o excesso de velocidade pode ser um indicativo de falta de concentração e reflexão, o que conduz os alunos ao erro.

Os pesquisadores concluem considerando os segmentos róticos como um terreno fértil para realização de análises em diferentes línguas do mundo. A complexidade desses segmentos, em relação a sua compreensão por parte dos pesquisadores e de sua complexidade quanto a aquisição feita pelas crianças, geram problemas que são merecedores de novas investigações e reflexões no campo dos estudos fonológicos. É comentado também pelos pesquisadores, que as trocas de segmentos ainda existentes na escrita dos alunos do sexto ano explanam a complexidade na etapa de alfabetização, gerando certas dificuldades que perduram ao longo do processo de aquisição da escrita.

A distinção entre os índices de produções esperadas na fala e na escrita, por sua vez, pode ser explicada pela dificuldade de percepção por parte do pesquisador, de todas as nuances da fala, dada a própria limitação da audição humana. Dessa forma, produções gradientes podem estar sendo realizadas sem que seja possível captá-las com base unicamente em ouvida. Isso é justificado, portanto, com o uso de metodologias experimentais como uma possibilidade de avaliação de determinados detalhamentos fonéticos em trabalhos futuros. Nesta pesquisa, observou-se que os tempos de resposta despendidos pelos discentes das duas séries são distintos, uma vez que o segundo ano levou mais tempo e assinalou as alternativas erroneamente, já o sexto ano levou menos tempo. Os estudantes da série mais avançada levaram menos tempo e isso é justificado por eles terem uma percepção mais aguçada.

Portanto, as correlações entre as diferentes modalidades da linguagem aliadas a diferentes metodologias podem tornar possível o estabelecimento de novas hipóteses e visões sobre os fenômenos gerados pelos segmentos róticos agregando, igualmente, novos pontos de vista sobre a Fonologia como um todo.

2.5 DUTRA & PINTO (2014)

Dutra & Pinto (2014), com o intuito de contribuir para a caracterização fonética dos róticos do português brasileiro e, conseqüentemente, colaborar para fomentar discussões no âmbito do ensino de língua portuguesa, objetivam investigar os aspectos relacionados ao apagamento do /R/ em coda silábica, posição final de vocábulo na escrita de estudantes do Ensino Fundamental.

Baseado nos pressupostos da Sociolinguística, este trabalho constitui-se em um estudo de cunho descritivo. Buscou-se investigar aspectos relacionados ao apagamento do rótico em posição de coda silábica na fala e escrita de estudantes de uma escola municipal da cidade de Nova Iguaçu. A partir da metodologia laboviana, que orienta o respectivo trabalho, foi analisada a produção oral dos falantes, considerando além dos fatores linguísticos, as influências de fatores socioculturais a que a linguagem humana está submetida. O corpus analisado foi constituído por textos escritos com um total de 18 alunos, na faixa etária de onze a catorze anos pertencentes ao sétimo ano do Ensino Fundamental. Os testes foram elaborados previamente a partir de palavras que contemplavam o fonema /R/ em diversos contextos de variação, no qual o fenômeno linguístico mais destacado foi o apagamento do /r/ em posição silábica.

Além disso, foram apresentadas dez imagens e cenários através de slides, os alunos deveriam reproduzir o que viram utilizando a escrita. O resultado da amostragem e os aspectos observados no momento posterior a apresentação dos slides foram registrados pelos alunos dessa forma: corre, estuda, amor, do, ri, le, pula, abrasá, tambo e acredita. A ortografia dessas palavras de acordo com o português brasileiro é: correr, estudar, amor, dor, rir, ler, pular, abraçar, tambor e acreditar. Ficou nítido, nesse caso, que o apagamento do /R/ é mais expressivo no final do vocábulo do que em posição interna, comprovando a tese da fala sobrepujar a escrita. Ademais, é fato de as formas verbais mostrarem um apagamento maior na escrita que os não verbos. Além disso, outro ponto ressaltado é o fato de que o apagamento do rótico em posição de coda na escrita é inibido pelo maior grau de familiaridade que o aluno tem com a palavra, um exemplo disso está na única palavra redigida dentro da norma ortográfica do português brasileiro que foi “amor”.

Os autores apontam que os docentes, na busca para solucionar o apagamento do rótico em posição de coda silábica e outros problemas de natureza ortográfica, devem considerar que o sistema da língua portuguesa é um sistema fonográfico, no qual sílabas e letras representam segmentos fonológicos. Além disso, precisa ser considerado juntamente que quanto maior a incidência de um erro, maior a complexidade linguística a ser apresentada pelo docente e compreendida pelo aluno, não sendo sempre um problema de quem aprende, mas uma complexidade presente no próprio sistema linguístico. O maior obstáculo está na dificuldade que algumas crianças têm de compreender a noção de fonema, base da escrita alfabética. Esta compreensão é o que os teóricos denominam consciência fonológica. Após trabalhar a

consciência fonológica dos discentes, o professor deve exercitar com seus alunos as sílabas átonas e tônicas.

É apresentado pelos autores dois exemplos de exercícios possíveis para estimular os alunos nesse âmbito. O primeiro, é o de acompanhar a emissão de palavras com palmas, esse relaciona-se com a oralidade e mudando para a escrita, os alunos devem segmentar uma palavra e marcarem com uma cor a sílaba tônica e as átonas com outra cor. As considerações finais feitas pelos pesquisadores foram, primeiramente, que simplificar o sistema fonológico/ortográfico é trabalhar com uma língua imaginária, já que a língua portuguesa é repleta de complexidades e diversidades. Posteriormente, é apontado que há uma necessidade de clareza do docente para com o discente, pois nos primeiros momentos do processo de alfabetização, o aluno precisa compreender que a língua escrita possui inúmeras diferenças da língua falada, ou seja, não há uma correspondência exata.

A criança só ultrapassará a tendência de escrever baseando-se exclusivamente na oralidade quando “a imagem visual da palavra impressa possa se sobrepor à imagem sonora da palavra falada”. Aprender as convenções ortográficas com todas as suas complexidades é uma difícil conquista para o aluno, isto porque se trata de um aprendizado que não se esgota no período escolar, mas que cabe à educação a condução do aluno no universo ortográfico, sem definir duração no tempo de aprendizagem, já que esta varia de aluno para aluno. O desenvolvimento da consciência fonológica, embora em seus primeiros estágios possa acontecer de forma espontânea, também pode e deve ser produzido sistematicamente. Trata-se do meio mais eficaz de sanar problemas ortográficos que muitas vezes estão ligados ao fracasso escolar.

2.6 DUTRA (2015)

Dutra (2015), no estudo sobre o apagamento/produção das consoantes r, s e l na posição de coda silábica mediais e finais, pretende investigar como ocorre a produção ou o apagamento da coda silábica na escrita de textos de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública municipal na cidade do Recife. O objetivo de Dutra (2015) é semelhante ao de Alvarenga & Oliveira (1997) na avaliação das respectivas consoantes, nos seus diferentes contextos (interno) e (externo), entretanto, os dois últimos autores realizam um estudo em tempo aparente.

Os dados utilizados para tal pesquisa são fornecidos através das atividades de escrita realizadas pelos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I, com idade entre sete e oito anos, dos quais três são meninos e quatro meninas. A opção por trabalhar com essa série em específico advém do fato de os alunos ainda se encontrarem na fase de apropriação da escrita, apresentando apagamento das respectivas consoantes (r, s e l) em contextos mediais e finais, uma vez que o modo de falar as normas populares do Português acaba por influenciar a escrita. Além disso, outro motivo que culminou a escolha por esse grupo, deve-se ao baixo resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola, que foi de 4,6 e a meta a ser alcançada deveria ser de 5,1; No Ideb é avaliado o desempenho dos alunos das disciplinas de Português e Matemática (Prova Brasil) e o fluxo escolar (taxa de aprovação).

Os métodos de pesquisa aplicados foram: o qualitativo⁵ e etnográfico⁶, esta pesquisa fundamentou-se nos estudos de Ferreiro (1998), Bortoni-Ricardo (2005) e Selkirk (1982 apud HORA, 2006), esse estudo possui um cunho experimental, com fins voltados a intervenção, conforme a necessidade explicitada com a abordagem qualitativa/etnográfica. Dessa Forma, inicialmente foi feito uma diagnose na qual os sete alunos estiveram diante de um conjunto de palavras que tinham as consoantes r, s e l em contextos de coda mediais e finais, esse protocolo é um diferencial de tal pesquisa e ocorre por influência dos estudos de Bortoni-Ricardo (2005), que diz que o professor precisar ter o conhecimento de qual é a variedade de seus estudantes. Além disso, o exercício tinha como finalidade máxima mapear as deficiências desses alunos para que a pesquisadora visse o que de fato deveria ser trabalhado na segunda parte da pesquisa, que seria a intervenção.

A terceira fase da pesquisa seria passar novamente o protocolo que foi aplicado na diagnose, utilizando as mesmas palavras e frases trabalhadas para avaliar se os alunos obtiveram progresso após a intervenção. No respectivo protocolo, foram colocadas palavras em coda em r medial: ervilha, cerveja, garçom, sorvete, aniversário, cadarço, morcego, março, lagarta e emergência. Palavras em coda em r final: amor, mar, abandonar, abrir, pomar, acender, jantar, orar, derrubar e abraçar.

⁵ É um tipo de método de investigação de base linguístico-semiótica, usada principalmente em ciências sociais. Costumam-se considerar técnicas qualitativas, todas aquelas diferentes à de observação pesquisa estatística e ao experimento científico. Isto é, entrevistas abertas, grupos de discussão ou técnicas o de participantes.

⁶ É um dos métodos utilizados na antropologia para coleta de dados e realização de estudo de um determinado grupo social. A metodologia pode ser utilizada para compreender tradições, crenças, costumes e até mesmo nações. Além de como essas variáveis se modificam e se alteram entre as gerações.

Palavras em coda em s medial: cuspe, casca, festa, gastar, biscoito, músculo, castigo, pasta, mestre e pista. Palavras em coda em s final (apagamento): lápis, atlas, ônibus, binóculos, pires, depois, dois, três, após e óculos. Palavras em coda em l medial: bolso, salto, golfinho, poltrona, calça, salmo, maltratar, malvado, polvo e felpudo. Palavras em coda em l final, trocando pelo u: hospital, anel, final, anzol, sinal, jornal, funil, cristal, atual e legal. Palavras em coda em l (apagamento): sol, espanhol, futebol, girassol, soldado, almofada, anzol, lençol, colmeia e farol. Além disso, a pesquisadora preparou dez frases que buscavam avaliar como os sete alunos iriam escrevê-las tendo palavras, nas quais as consoantes (r, s e l) estavam tanto em coda silábica medial, quanto final. As palavras e frases foram ditas uma de cada vez, e os alunos as escreveram sem qualquer interferência de sua professora durante o processo.

Após a diagnose, a pesquisadora desenvolveu cinco atividades baseadas nas deficiências encontradas por ela, através do protocolo usado na primeira fase. O objetivo máximo era de contribuir para a melhor aprendizagem deles, todas as atividades foram formuladas com fito que o aluno entendesse a relação estabelecida entre a linguagem oral e a escrita e o sistema de regras da escrita. As habilidades aprimoradas através dessas atividades foram: consciência de palavras, consciência de sílabas, rimas, aliterações e consciência fonêmica. Estas habilidades também foram aprimoradas através dos exercícios propostos por Dutra & Pinto (2014) que tinham como objetivo máximo o exercício da consciência fonológica dos discentes.

A diagnose final foi o momento de comparar os resultados obtidos no início da pesquisa e no final, mostrando até que ponto a intervenção proposta atingiu o corpo discente avaliado, os dados foram analisados pela própria pesquisadora de acordo com o desempenho dos alunos envolvidos. Dessa forma, o aluno A quando avaliado com palavras em coda em R medial, na escrita inicial, em dez palavras que lhe foram apresentadas, fez sete apagamentos e somente três produções, já na escrita final fez dois apagamentos e oito produções. Em palavras com R em coda final, o aluno A, na escrita inicial, fez oito apagamentos e somente duas produções, já na escrita final fez um apagamento e nove produções. O aluno A, com palavras em coda em S medial, de dez palavras apresentadas na escrita inicial, fez seis apagamentos e quatro produções, já na escrita final fez um apagamento e nove produções. Em palavras com S em coda final, o aluno A, na escrita inicial fez sete apagamentos e três produções, já na escrita final fez somente um apagamento e nove produções. Nas palavras em coda em l medial, o aluno A, na escrita inicial fez oito apagamentos e duas produções, na escrita final fez três apagamentos e sete produções. Em palavras com l em coda trocando pelo u, o aluno A, na escrita inicial fez nove

apagamentos e uma produção, na escrita final fez somente dois apagamentos e oito produções. Nas palavras em coda em l (apagamento), na escrita inicial ele fez nove apagamentos e uma produção, na escrita final ele fez um apagamento e nove produções.

O aluno B, quando avaliado com palavras em coda em R medial, na escrita inicial, em dez palavras que lhe foram apresentadas, fez dez apagamentos e nenhuma produção, já na escrita final fez sete apagamentos e três produções. Em palavras com R em coda final, o aluno B, na escrita inicial, fez dez apagamentos e nenhuma produção, já na escrita final fez cinco apagamentos e cinco produções. O aluno B, com palavras em coda em S medial, de dez palavras apresentadas, na escrita inicial fez dez apagamentos e nenhuma produção, já na escrita final fez seis apagamentos e quatro produções. Em palavras com S em coda final, o aluno B, na escrita inicial fez dez apagamentos e nenhuma produção, já na escrita final fez somente um apagamento e nove produções. Nas palavras em coda em l medial, o aluno B, na escrita inicial fez dez apagamentos e nenhuma produção, na escrita final fez oito apagamentos e duas produções. Em palavras com l em coda trocando pelo u, o aluno B, na escrita inicial fez nove apagamentos e uma produção, na escrita final fez somente quatro apagamentos e seis produções. Nas palavras em coda em l (apagamento), na escrita inicial ele fez dez apagamentos e nenhuma produção, na escrita final ele fez cinco apagamentos e cinco produções.

O aluno C, quando avaliado com palavras em coda em R medial, na escrita inicial, em dez palavras que lhe foram apresentadas, fez oito apagamentos e duas produções, já na escrita final fez dois apagamentos e oito produções. Em palavras com R em coda final, o aluno C, na escrita inicial fez nove apagamentos e uma produção, já na escrita final fez um apagamento e nove produções. O aluno C, com palavras em coda em S medial, de dez palavras apresentadas, na escrita inicial fez sete apagamentos e três produções, já na escrita final fez dois apagamentos e oito produções. Em palavras com S em coda final, o aluno C, na escrita inicial fez seis apagamentos e quatro produções, já na escrita final não fez nenhum apagamento e fez as dez produções. Nas palavras em coda em l medial, o aluno C, na escrita inicial fez oito apagamentos e duas produções, na escrita final não fez nenhum apagamento e fez 10 produções. Em palavras com l em coda trocando pelo u, o aluno C, na escrita inicial fez seis apagamentos e quatro produções, na escrita final não fez nenhum e fez 10 produções. Nas palavras em coda em l (apagamento), na escrita inicial ele fez sete apagamentos e três produções, na escrita final ele não fez nenhum apagamento e fez dez produções.

O aluno D, quando avaliado com palavras em coda em R medial, na escrita inicial, em dez palavras que lhe foram apresentadas, fez nove apagamentos e uma produção, já na escrita final fez um apagamento e nove produções. Em palavras com R em coda final, o aluno D, na escrita inicial fez sete apagamentos e três produções, já na escrita final não fez nenhum apagamento e dez produções. O aluno D, com palavras em coda em S medial, de dez palavras apresentadas na escrita inicial, fez quatro apagamentos e seis produções, já na escrita final, não fez nenhum apagamento e dez produções. Em palavras com S em coda final, o aluno D, na escrita inicial fez seis apagamentos e quatro produções, já na escrita final não fez nenhum apagamento e fez as dez produções. Nas palavras em coda em l medial, o aluno D, na escrita inicial fez seis apagamentos e quatro produções, na escrita final não fez nenhum apagamento e fez 10 produções. Em palavras com l em coda trocando pelo u, o aluno D, na escrita inicial fez seis apagamentos e quatro produções, na escrita final não fez nenhum e fez 10 produções. Nas palavras em coda em l (apagamento), na escrita inicial ele fez oito apagamentos e duas produções, na escrita final ele não fez nenhum apagamento e fez dez produções.

O aluno E, quando avaliado com palavras em coda em R medial, na escrita inicial, em dez palavras que lhe foram apresentadas, fez nove apagamentos e uma produção, já na escrita final, não fez nenhum apagamento e fez dez produções. Em palavras com R em coda final, o aluno E, na escrita inicial, fez nove apagamentos e uma produção, já na escrita final, não fez nenhum apagamento e dez produções. O aluno E, com palavras em coda em S medial, de dez palavras apresentadas na escrita inicial fez cinco apagamentos e cinco produções, já na escrita final, não fez nenhum apagamento e dez produções. Em palavras com S em coda final, o aluno E, na escrita inicial fez sete apagamentos e três produções, já na escrita final, não fez nenhum apagamento e fez as dez produções. Nas palavras em coda em l medial, o aluno E, na escrita inicial fez sete apagamentos e três produções, na escrita final não fez nenhum apagamento e fez 10 produções. Em palavras com l em coda trocando pelo u, o aluno E, na escrita inicial fez cinco apagamentos e cinco produções, na escrita final não fez nenhum apagamento e fez 10 produções. Nas palavras em coda em l (apagamento), na escrita inicial ele fez oito apagamentos e duas produções, na escrita final ele não fez nenhum apagamento e fez dez produções.

O aluno F, quando avaliado com palavras em coda em R medial, na escrita inicial, em dez palavras que lhe foram apresentadas, fez nove apagamentos e uma produção, já na escrita final, fez um apagamento e nove produções. Em palavras com R em coda final, o aluno F na escrita inicial fez oito apagamentos e duas produções, já na escrita final, não fez nenhum

apagamento e dez produções. O aluno F, com palavras em coda em S medial, de dez palavras apresentadas na escrita inicial, fez seis apagamentos e quatro produções, já na escrita final, não fez nenhum apagamento e dez produções. Em palavras com S em coda final, o aluno F na escrita inicial fez seis apagamentos e quatro produções, já na escrita final, não fez nenhum apagamento e fez as dez produções. Nas palavras em coda em l medial, o aluno F, na escrita inicial fez oito apagamentos e duas produções, na escrita final não fez nenhum apagamento e fez 10 produções. Em palavras com l em coda trocando pelo u, o aluno F na escrita inicial fez seis apagamentos e quatro produções, na escrita final não fez nenhum apagamento e fez 10 produções. Nas palavras em coda em l (apagamento), na escrita inicial ele fez seis apagamentos e quatro produções, na escrita final ele não fez nenhum apagamento e fez dez produções.

O aluno G, quando avaliado com palavras em coda em R medial, na escrita inicial, em dez palavras que lhe foram apresentadas, fez nove apagamentos e uma produção, já na escrita final, fez um apagamento e nove produções. Em palavras com R em coda final, o aluno G, na escrita inicial fez oito apagamentos e duas produções, já na escrita final, não fez nenhum apagamento e dez produções. O aluno G, com palavras em coda em S medial, de dez palavras apresentadas, na escrita inicial, fez quatro apagamentos e seis produções, já na escrita final, não fez nenhum apagamento e dez produções. Em palavras com S em coda final, o aluno G, na escrita inicial fez seis apagamentos e quatro produções, já na escrita final, não fez nenhum apagamento e fez as dez produções. Nas palavras em coda em l medial, o aluno G, na escrita inicial fez oito apagamentos e duas produções, na escrita final fez um apagamento e nove produções. Em palavras com l em coda trocando pelo u, o aluno G na escrita inicial fez quatro apagamentos e seis produções, na escrita final fez um apagamento e nove produções. Nas palavras em coda em l (apagamento), na escrita inicial ele fez seis apagamentos e quatro produções, na escrita final ele não fez nenhum apagamento e fez dez produções.

A autora conclui pelo resultado da diagnose final uma grande melhoria na escrita dos alunos, conseguindo escrever palavras em codas em r, s e l mediais e finais, apesar de ainda haver erros ortográficos na composição das palavras, uma vez que os alunos tomam como base sua oralidade, sem ter a percepção que nem sempre fala e escrita estão em consonância. A intervenção beneficiou a tomada de consciência dos alunos com relação à identificação da grafia de estruturas de sílabas e a utilizarem o conhecimento de sua língua que já possuíam. Para além, a autora pontua que cada aluno é particular nas suas experiências e com o que diz respeito à aquisição da escrita. É frisado que há uma real relação entre fala e escrita, na qual a

escrita é uma construção dependente de vários fatores que se não estão bem amadurecidos, dificultam o processo, os alunos precisam de incentivo e atenção ao realizarem suas atividades, necessitando terem um docente atento para perceber que o discente é capacitado para realizar suas atividades, alcançando os objetivos aguardados.

É ressaltado pela autora, que devido aos apagamentos das consoantes nos contextos de coda mediais e finais, as atividades desenvolvidas por ela buscavam o estímulo da consciência fonológica, uma vez que isso auxilia o processo da escrita, trazendo a percepção de que as palavras são formadas por unidades sonoras (sílabas e fonemas). Dessa forma, faz-se necessário que o professor realize um trabalho significativo e que conheça a realidade do aluno, não discriminando os erros, mas ensinando a maneira correta. Além disso, em suas considerações a autora acrescenta a importância de se ter um trabalho progressivo, envolvendo habilidades tanto pelo discente como pelo docente, que deve estar ligado quanto aos processos fonológicos envolvidos na aquisição da escrita e encaminhando o discente na superação e tomada de consciência de que a língua escrita não é apenas a transcrição da fala, mas sim um sistema representativo.

Vale agregar, as conclusões chegadas por Dutra (2015) às de Dutra & Pinto (2014), que além do professor compreender que o aluno é capacitado, o sistema linguístico do português realmente apresenta um alto grau de complicação e isso é comprovado por diversos resultados, como por exemplo, os de Alvarenga & Oliveira (1997), Gonçalves & Silva (2014) e Xavier & Santos (2017) que apresentam alunos em séries avançadas ainda demonstrando problemas com os usos dos *erres*. A partir dos exercícios propostos é perceptível um aumento do rendimento do alunado, fazendo o compreender que a escrita nem sempre é a representação da fala.

Após a aquisição do sistema alfabético, dominar o sistema ortográfico é desafiador para algumas crianças, em especial para aquelas que possuem dificuldade de aprendizagem. Muitas dúvidas existentes entre os alunos se devem a uma metodologia escolar equivocada, tendo o professor que compreender que a apropriação do sistema ortográfico ocorre de forma progressiva, e ela é influenciada pela oralidade, como também por aspectos relacionados com a fonologia da língua.

No geral, a autora explica que a pesquisa se mostrou eficiente por demonstrar que atividades simples, como as feitas na intervenção, se forem aplicadas com claros objetivos,

podem ampliar o conhecimento linguístico e conseqüentemente trazer a evolução no processo de aquisição de escrita dos alunos.

2.7 XAVIER & SANTOS (2017)

Xavier & Santos (2017) em seus estudos sobre o rótico em posição de coda da escrita de alunos do Ensino fundamental, têm como objetivos analisar: (i) a apresentação do desenvolvimento do processo de aquisição da escrita no que se refere ao <r>; (ii) diagnosticar a dificuldade dos alunos quanto à representação da consoante; (iii) investigar os contextos que favorecem o apagamento; e (iv) sugerir atividades que visem a superação. As hipóteses formuladas pela dupla foram: (i) há interferência da fala na escrita? (ii) à medida que os alunos avançam as séries, a quantidade de erros diminui? (iii) o apagamento do <r> é mais comum em coda final do que em medial? (iv) os contextos sociais e linguísticos que favorecem o apagamento são os mesmos atuantes na fala espontânea? (v) há diferenças nos resultados dos dois corpora?

A respectiva análise alia os pressupostos da *Teoria da Psicogênese da escrita* (FERRERO; TEBEROSKY, 1984/ 1991) ao aparato teórico metodológico da *Sociolinguística Quantitativa Laboviana* (LABOV, 1994). A então pesquisa é de cunho descritivo, a qual pretende investigar os aspectos ligados ao apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunos de uma escola municipal, localizada no interior do município de Seropédica. Foram aplicados testes em alunos do quarto, sexto e sétimo ano, os dados foram coletados na própria escola por meio de atividades em que os alunos escrevessem o nome da figura que eles visualizaram. Ao todo, foram dezessete palavras que contemplavam o fonema /R/ em coda medial e final, levando em conta contextos fonológicos adjacentes, número de sílaba, tonicidade e classe de palavras. O teste de imagem é um recurso bem utilizado como forma de avaliação em diversas pesquisas como em Dutra & Pinto (2014) e Gonçalves & Silva (2014)

Além disso, alguns alunos do sexto e sétimo ano produziram três redações cujos temas foram sugeridos pelas professoras ao longo do ano. Com base nisso, de um lado temos palavras selecionadas por contextos estruturais, e, do outro, palavras coletadas a partir de textos corridos assim como foi visto em Alvarenga & Oliveira (1997). Os testes foram realizados no final do quarto bimestre de 2016.

A pesquisa tem um total de 48 alunos: 27 alunos do quarto ano com idade entre 9 e 10 anos, 11 do sexto ano com idade entre 11 e 12 anos, e 10 do sétimo ano com idade entre 13 e 15 anos. Houve um interesse por parte das pesquisadoras em verificar a evolução dos alunos no decorrer das séries. Todos são moradores da localidade onde a escola está inserida, Jardim Maracanã. A princípio, tentou-se ter um número equivalente entre meninas e meninos, já que a variável sexo é importante para a análise sociolinguística. O início da pesquisa se dá com a proposta de um formulário no qual os alunos responderam com suas informações biográficas, se gostam da prática da leitura/escrita e se sempre estudaram em escolas públicas. Geralmente a diagnose ocorre para que os pesquisadores, além de reconhecerem o público que estão trabalhando, sirvam também para ajudar na formulação de propostas de atividades futuras.

O teste utilizado na pesquisa deveria conter palavras em que o <r> estivesse: em coda medial e final; em sílabas tônicas e átonas; em palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas; em verbos e não verbos; precedendo vogais distintas; e antecedendo consoantes distintas. As respectivas palavras foram: iogurte, lagarto, carta, arma, dor, amor, sair, colorir, cor, cartão, porta, barba, computador, açúcar, mulher e redentor. Os testes foram aplicados em dois dias, o primeiro ocorreu no dia 5 de dezembro de 2016 por uma das autoras do trabalho, para os alunos de sexto e sétimo ano. O segundo dia foi em 8 de dezembro de 2016, aplicado às duas turmas de quarto ano.

O conjunto de textos utilizados na pesquisa é composto por: (i) redação sobre as férias escolares, solicitadas aos alunos do sexto ano em fevereiro de 2016, (ii) uma carta endereçada a um parente distante, solicitadas aos alunos do sexto e sétimo ano em fevereiro de 2016 e (iii) uma redação acerca da importância do esporte, solicitada aos alunos do sétimo ano em 21 de novembro de 2016. A redação sobre as férias foi feita por 3 meninos e 4 meninas do sexto ano. A redação sobre esporte foi feita por 2 meninos e 5 meninas do sétimo ano. A carta pessoal foi feita por 11 meninos e 11 meninas do sexto ano e 5 meninos e 5 meninas do sétimo. Dessa forma, tem-se um total de 21 redações produzidas pelos meninos e 25 pelas meninas.

Os tipos textuais não foram escolhidos atoa, já que a primeira redação proposta, (sobre as férias) possui um caráter mais descritivo, já a segunda, (sobre esporte) busca trabalhar nesses indivíduos a argumentação e por último, (a carta) que mescla trechos descritivos com pequenas narrações. Logo, através dessa análise pode-se entender se existe um tipo de texto mais favorável ao apagamento ou à conservação do rótico. A codificação dos dados de <r> em coda

medial e final foram feitas no programa computacional *Microsoft Office Word 2007* e foram processados com o auxílio do pacote *GoldVarb 2001*.

Os resultados obtidos foram a codificação de 1083 dados, tendo 81,4% de casos em que ocorre a manutenção do <r>, 13% de apagamento, 5,4% de metátese e 0,2% de excesso. Foram encontradas quatro situações na corpora: (i) a coda medial e final é representada (carta e coR); (ii) a coda medial e final não é representada (po*ta e colori*); (iii) a coda medial é representada em posição trocada (ioRgurte, soveRde, pRota e bRaba) e (iv) a coda medial é representada não só na posição correta como também em outra posição (laRgaRto). A apresentação geral dos resultados foi dividida em duas etapas, a primeira mostra os dados coletados a partir dos testes de imagens, já a segunda etapa mostra os dados coletados nas redações. Além disso, os dados também foram separados por tipo de coda (interna e final), nessa revisão iremos nos atentar aos resultados dos dados relacionados à coda interna.

Nos testes com imagens os alunos receberam uma lista contendo 17 imagens, eles foram solicitados a anotar o nome que correspondia a cada uma delas. O gráfico 2 mostra 77,7% casos de manutenção, 5,9% de apagamento, 15,7% de metátese e 0,8% de excesso. O gráfico 3 mostra 79% de manutenção e 21% de apagamento, tendo 376 dados sobre coda medial e 405 dados de coda final. Na análise sobre a coda medial, a lista de palavras utilizadas nos testes obedeceu a alguns contextos estruturais, tais como: vogal antecedente, consoante subsequente, número de sílaba e tonicidade do vocábulo (iogurte, lagarto, sorvete, cartão, porta, barba e arma). Com relação as variáveis extralinguísticas, foram consideradas: ano escolar (quarto, sexto e sétimo ano) e sexo.

Foi observado o índice de 74% de manutenção no quarto ano, 85,7% no sexto ano e 79,7 no sétimo ano. Quanto aos índices de apagamento, foi visto um índice de 7,8% no quarto ano, 3,4% no sexto ano e 2,9 no sétimo ano. A ocorrência de metátese teve como índice no quarto ano 17,4%, no sexto ano 10,2 e 17,4 no sétimo. E por fim, a variável dependente “excesso” teve 0,9% de ocorrência no quarto ano, 1,1% no sexto ano e nenhum caso no sétimo ano. Além do ano escolar, foi visto também a influência do sexo já que há uma tese que, nos processos de mudança sonora, as mulheres estão, em geral, uma geração à frente dos homens.

O índice de manutenção dos meninos é de 71,8% e das meninas de 81,5%. Com relação ao apagamento, os meninos têm 9,9% e as meninas 3,4%. A variável dependente “metátese” tem como índice para os meninos 16,8% e 15% para as meninas. E por fim, o excesso tem

índice de 2,1% para os meninos e nenhuma ocorrência no grupo das meninas. Vale ressaltar que os meninos lideram tanto os processos de apagamento, como os de metátese e excesso, o que mostra que as meninas são mais sensíveis aos comandos pedagógicos. Agora serão mostrados os resultados das variáveis linguísticas: número de sílabas, vogal antecedente, tonicidade e contexto fonológico subsequente.

Com relação à dimensão do vocábulo tem-se o índice de 97,9 de manutenção em dissílabos, 68,1 em trissílabos e 24,4 em polissílabos. A variável “apagamento” tem 1,6 em dissílabos, 3,5 em trissílabos e 31,1 em polissílabos. A metátese conta com 0,5% em dissílabos, 26,4 em trissílabos e 44,4 em polissílabos. Já o excesso não tem nenhuma ocorrência em dissílabos, 2,1% em trissílabos e nenhuma ocorrência em polissílabos. Os resultados obtidos através desses percentuais mostram que quanto menor for o vocábulo, será mais difícil que ocorra apagamento, além disso, metátese e apagamento sofrem processos semelhante, quanto maior o vocábulo maior é a probabilidade de ocorrência.

A variável vogal antecedente conta com os seguintes resultados: a vogal [o] teve 71% de manutenção, 12,9% de apagamento, 14,5% de metátese e 1,6% de excesso; [a] teve 82,3% de manutenção, 1,7% de apagamento, 15,3% e metátese e 0,9% de excesso; [ɔ] 97,9 de manutenção, nenhuma ocorrência de apagamento, 2,1% de metátese e nenhuma ocorrência de excesso e [u] 77,7% de manutenção, 5,9% de apagamento, 15,7% de metátese e 0,8% de excesso. É interessante notar que a vogal [u] foi a que mais apresentou casos de apagamento (32,3%) e metátese (41,9%).

Para analisar a tonicidade preferiu-se contrapor os vocábulos caRta X cartão. Tal escolha se deu pelo fato de que as pesquisadoras só terem escolhido duas palavras em que o <r> se encontra em sílaba átona. A hipótese formulada por elas é a de que ocorra a manutenção quando o /R/ se encontra em sílaba átona. Na palavra (carta), houve 97,8% de manutenção e 2,2% de apagamento, já em (cartão) 97,8% de manutenção e 22,2 de apagamento. Dessa forma, só correram dois casos de apagamento um na palavra (carta) e outra na palavra (cartão), ao voltar nos dados às pesquisadoras descobriram que foram feitos pelo mesmo aluno do quarto ano e ao analisarem as respostas, dadas pelo aluno na assinatura do formulário, viram que ele disse não gostar de ler nem de escrever.

Por fim, a última variável linguística analisada é o contexto fonológico subsequente, nesta são considerados todos os segmentos consonânticos que podem ser encontrados à direita

do rótico. [Tj] 26,1% de manutenção, 30,4% de apagamento, 43,5% de metátese e nenhuma ocorrência de excesso. [T] 78,5% de manutenção, 1,6% de apagamento, 18,8% de metátese e 1% de excesso. [v] 8,5% de manutenção, 8,5% de apagamento, 4,3% de metátese e 2,1% de excesso. [b] 97,7% de manutenção, nenhuma ocorrência de apagamento, 2,3% de metátese e nenhuma ocorrência de excesso. [m] 9,7% de manutenção, 2,1% de apagamento, nenhuma ocorrência de metátese e nenhuma ocorrência de excesso.

A partir da hipótese de Melo (2009) nota-se que as consoantes [+ anteriores, -labiais] e alveolares, inibem a aplicação da regra de apagamento, enquanto as demais favorecem. Em contrapartida, consoantes pós-alveolares favorecem não só os índices de apagamento do <R> como do caso de metátese. Agora será comentado os resultados obtidos na codificação de dados das redações, vale ressaltar que os textos solicitados eram: uma redação sobre as férias escolares, outra sobre a importância do esporte e a elaboração de uma carta pessoal.

Os resultados gerais obtidos por meio da análise do corpus relativo à grafia do <r> em coda medial foram: 98% de manutenção e 2% de apagamento. Na análise do rótico em coda medial, foram consideradas as seguintes variáveis independentes: vogal antecedente, consoante subsequente, número de sílaba, tonicidade do vocábulo, classe gramatical (nomes, verbos e palavra gramatical) e tipo textual. Além destes foram considerados os seguintes fatores extralinguísticos: ano de escolaridade e sexo. A primeira tabela apresenta os índices percentuais relacionados ao ano escolar, logo, tem-se 97,6% de manutenção e 2,4% de apagamento. Já o sétimo ano apresenta 98,4% de manutenção e 1,6% de apagamento.

A variável sexo teve 97,3% de manutenção feita pelos meninos e 2,7% de apagamento feito por eles. As meninas tiveram 98,5% de índices de manutenção e 1,5% de apagamento. Tal análise mostra que mesmo as meninas fazendo mais manutenções que os meninos, a diferença dos índices é mínima, dessa forma, há uma quebra na hipótese de que os meninos dominam menos a ortografia. Com relação a extensão dos vocábulos, temos que em palavras dissílabas há 100% de manutenção e nenhuma ocorrência de apagamento; em trissílabas 95,7% de manutenção e 4,3% de apagamento; e por fim os polissílabos possuem 100% de manutenção e nenhuma ocorrência de apagamento. Os casos de apagamento ocorreram nas palavras com três sílabas, mas é possível perceber que os distintos tamanhos de vocábulos favorecem a preservação do rótico.

Os contextos fonológicos antecedentes pesquisados no respectivo trabalho, em sua grande maioria, favorecem completamente a preservação do rótico, entretanto, as vogais média-baixas [ɛ] e [ɔ] possuem os índices de 75% e 97,3% de manutenção e 25% e 2,7% de apagamento. Os resultados obtidos através da variável *tonicidade* apresentaram os resultados esperados, tendo a preservação completa dos róticos nas sílabas átonas, todavia, as tônicas tiveram 3% de apagamentos. Já o contexto fonológico subsequente, vale ressaltar que as consoantes foram agrupadas devido ao seu modo de articulação (oclusivas, fricativas e nasais) a preservação dos róticos diante das oclusivas é categórica (100%), já em relação as fricativas e nasais há os índices de apagamento de 12,5% e 14,3%.

A classe gramatical mostrou que há uma manutenção de 100% nos verbos e palavras gramaticais, entretanto, houve um apagamento de 2,6% nos nomes (adjetivos, substantivos e advérbios). Por fim, foi analisado a influência do gênero textual, uma hipótese lançada sobre essa análise era a de que nas cartas poderiam ocorrer mais apagamentos já que há uma mistura de tipos de textos (descritivos e narrativos). Além disso, a professora pediu para que os alunos escrevessem a carta para seus parentes, nesse sentido, quando escrevemos para alguém que possuímos intimidade há uma diminuição na monitoração da escrita. O texto sobre a importância do esporte (argumentativo) teve manutenção de 100%, a redação sobre as férias (descritivo) também teve uma preservação dos róticos de 100%. Todavia, a carta, como já era esperado, teve um índice de apagamento de 15,4%.

No presente trabalho, teve-se a preocupação em avaliar o desenvolvimento do processo de aquisição da escrita do <R> em coda silábica medial e final, identificar as possíveis dificuldades dos discentes quanto à produção do grafema, observar os casos de apagamento e os contextos que o favorecem, apresentar as ocorrências e os índices percentuais das variantes. Algumas hipóteses levantadas no início deste trabalho puderam ser confirmadas, como por exemplo, a existência da diferença na distribuição das variantes a depender do corpus, pois o índice percentual de apagamento foi superior nos dados a partir dos testes, tanto em coda medial quanto em final, resultado não esperado.

Sendo assim, é de grande importância separar os dados pelos contextos silábicos assim como mostram os resultados com base em corpora de fala espontânea que tem o /R/ como objeto de estudo, visto que o apagamento do rótico, nesta pesquisa, foi superior em coda final em ambas as amostras (teste e redações). O rótico, apesar dos alunos avançarem nas séries e possuírem uma familiaridade maior com a escrita, ainda apresentam um grau de dificuldade no

uso do grafema. Foi confirmado de maneira parcial que as meninas são mais sensíveis aos comandos pedagógicos, já que registram mais o <r> que os meninos nos resultados dos testes. Entretanto, nas redações com relação à coda medial, as meninas mantiveram o mesmo percentual, já na coda final mostram-se menos conservadoras ao deixar de registrar o <r> final na escrita, tendo um percentual superior aos meninos. Nos resultados vistos na pesquisa de Callou, Moraes & Leite (1998) as mulheres apagaram o <r> final em verbos e não verbos fazendo com que chegassem ao mesmo índice, isso reafirma o fato de as mulheres serem progressivas na implementação de variáveis que não gerem estigmatização, já que o apagamento do *erre* final é um processo bem antigo no português.

Por fim, as variáveis linguísticas mostraram-se relevantes, tais como: a classe gramatical, já que o apagamento é muito maior nas formas verbais do que nas nominais, e o número de sílabas do vocábulo, visto que há um percentual maior do fenômeno em questão quanto maior o número de sílabas, confirmando, então, hipóteses já levantadas por inúmeros trabalhos que dizem respeito ao <r>.

Em uma análise geral, as variáveis linguísticas controladas foram praticamente às mesmas em todos os trabalhos (tonicidade, tamanho do vocábulo, vogal antecedente, contexto fonológico subsequente e classe morfológica) e as variáveis extralinguísticas (série e sexo). Ainda, todas as pesquisas, com exceção da promovida por Callou, Moraes & Leite (1998), buscavam investigar como está se dando o processo de aquisição do R em diferentes etapas da escolarização. Alvarenga & Oliveira (1997), Callou, Moraes & Leite (1998), Gonçalves & Silva (2014) e Xavier & Santos (2017) realizam um estudo em tempo aparente, enquanto que Callou, Moraes & Leite (1998) são os únicos a fazerem além de um estudo em tempo aparente, um estudo em tempo real, além de avaliarem o funcionamento do R final nas décadas de 70 e 90.

Diferentemente dos resultados alcançados na análise de Alvarenga & Oliveira (1997), todos os outros trabalhos demonstram índices de omissão da coda interna, mesmo que a coda final forneça mais dados. Dessa forma, será que o fato de a corpora utilizada por Alvarenga & Oliveira (1997) ser de redações produzidas aleatoriamente, sem que haja uma influência no uso de palavras que contemplem o R em distintos contextos, como ocorrem nas outras pesquisas, acaba por influenciar tais resultados? Além disso, em todos os trabalhos que procuraram de alguma forma analisar as etapas de escolarização houve uma afirmação conjunta por parte de seus autores, de que é comum nas séries iniciais o uso da oralidade como subsídio para a escrita, ocorrendo forte influência de uma sobre a outra.

É importante constatar que as pesquisas que buscaram contemplar a modalidade oral apresentaram baixíssimos índices de omissões do <R> em posição interna e isso pode ser comprovado através do que a pesquisa de Mezzomo (2003) apresenta em sua análise acústica, que até mesmo as crianças que não preencheram a coda superficialmente, fizeram um alongamento compensatório, mostrando já terem consciência da existência de tal constituinte silábico.

3. BASE TEÓRICA

3.1 AQUISIÇÃO DE SEGMENTOS E SÍLABAS

Certos contextos silábicos e segmentos são de aquisição tardia, e essa é a realidade da sílaba travada por uma consoante, isto é, aquela que possui um segmento consonantal em coda (carta, anzol, castor e álcool). A sílaba CVC, em uma escala hierárquica, ocupa a terceira posição do *ranking* da aquisição fonológica, ficando atrás de (CV) e (V). Nesse sentido, há alguns fonemas que são adquiridos facilmente pela criança, a depender da posição (coda medial ou final), enquanto outros serão adquiridos com mais dificuldade, portanto, mais tardiamente.

O <R> em coda medial é o último a ser dominado, ocorrendo por volta dos 3 anos e 10 meses de idade na fala de uma criança. Durante esse processo, as crianças se utilizam de diversas estratégias de reparo, já que o segmento surgirá futuramente em sua gramática. A figura retirada da Mezzomo (2004, p. 146) mapeia tais reparos.

/R/ medial	Omissão	56,59%	'carta' → ['kata]
	Produção correta da líquida não-lateral	38,48%	'cerca' → ['serka]
	Metátese	1,42%	'garfo' → ['grafu]
	Semivocalização com [w]	1,09%	'lugarzinho' → [ugaw'zjnu]
	Semivocalização com [j]	0,92%	'cortar' → [koj'ta]
	Substituição por [l]	0,75%	'porco' → ['polku]
	Substituição por [x]	0,50%	'circo' → ['sixku]
	Alongamento da vogal	0,17%	'perna' ['pe:na]
	Epêntese	0,08%	'barco' → [ba'raku]

Figura 1: Realização correta da líquida e estratégias de reparo.

Fonte: MEZZOMO, 2004, p. 146.

Dessa forma, é possível observar que o segmento <R> se mostra complexo, na aquisição da linguagem, visto que é o último a ser adquirido, o que se revela nas variadas representações do segmento em coda. Há uma tentativa de regularização do padrão silábico para a estrutura CV, refletindo-se também como uma dificuldade na escrita. Além disso, a estrutura silábica CVC representa um desafio ao aluno tanto na oralidade quanto na escrita.

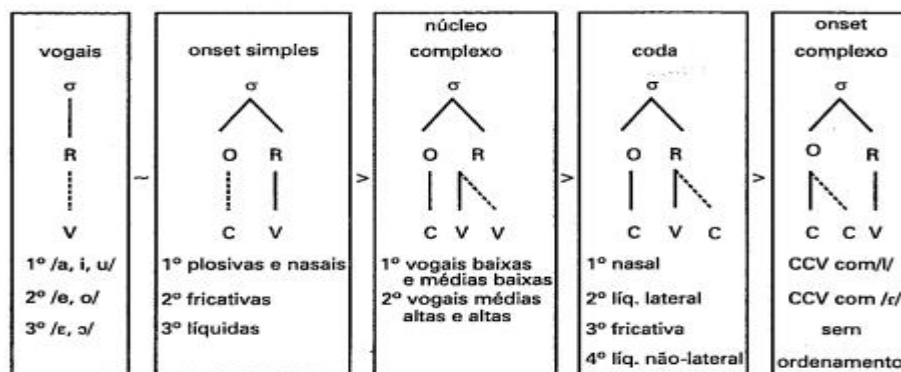


FIGURA 9.3 Esquema ilustrativo da aquisição de segmentos nas posições silábicas (Ribas, 2002), em que as linhas pontilhadas representam o que está sendo adquirido.

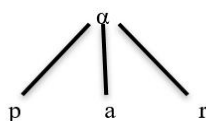
Figura 2: Ordenamento da aquisição dos moldes silábicos.

Fonte: RIBAS, 2002 apud RIBAS, 2004, p. 158.

As principais estratégias adotadas são a omissão e a metátese, sendo a última um fenômeno que, majoritariamente, ocorre em coda medial. Tais fenômenos serão investigados e, posteriormente, poderá ser comprovada ou não a hipótese de que as crianças, no início da vida escolar, percorrem os mesmos caminhos da aquisição da linguagem e, portanto, realizando as mesmas estratégias que faziam na fala, na representação gráfica do <R> em coda medial.

3.2 TEORIA DA SÍLABA

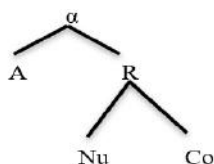
Baseado nos trabalhos de Collischonn (1999) e Hooper (1976) e Kahn (1976), a sílaba ganhou status fonológico. A autora descreve duas teorias a respeito dos elementos internos da unidade em questão: a autosegmental e a métrica. A primeira prega camadas independentes, em que uma dessas camadas é representada pela letra grega σ e essa se liga com os outros segmentos (COLLISCHONN, 1999). Tal projeção silábica pressupõe que qualquer regra fonológica impera sobre todos os constituintes. O esquema abaixo ilustra a teoria:



Fonte: KAHN, 1976 apud COLLISCHONN, 1999, p. 100.

Figura 3: Representação silábica pela teoria auto-segmental

A teoria métrica estabelece uma relação hierárquica entre os elementos, portanto, há um ataque (A) e uma rima (R), sendo a rima ramificada em núcleo (Nu) e coda (Co). Dentre todos os elementos, o único que não pode estar vazio é o núcleo, sempre preenchido por segmento vocálico (COLLISCHONN, 1999:102). Com essa formulação, fenômenos fonológicos podem ocorrer em seções distintas dentro da estrutura silábica sem recair sobre todos os elementos que a compõem. O esquema abaixo ilustra a teoria:

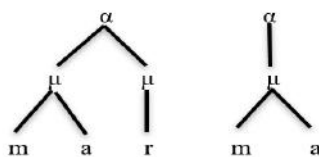


Fonte: SELKIRK, 1982 apud COLLISCHONN, 1999, p.102.

Figura 4: Representação silábica pela teoria métrica.

Esta segunda visão sobre a morfologia silábica é defendida por Selkirk (1982) que concorda que haja uma hierarquia elementar, portanto, considerando que as regras fonológicas podem recair somente sobre um constituinte silábico, não tendo necessariamente que atingir todos.

As sílabas podem ser rotuladas como leves ou pesadas. As sílabas pesadas são aquelas cuja rima é ramificada (CVC), enquanto as sílabas leves são constituídas por rima não ramificada (por exemplo: CV, CCV). Vale ressaltar que o ataque ramificado (**plano** e **prato**) não interfere para o peso silábico, logo, não interfere nas questões relacionadas ao acento lexical. Nessa linha, Hyman (1985) formula a teoria mórica que toma a duração como propriedade independente. Logo, as sílabas são unidades de peso e, em que uma sílaba pesada possui duas moras e, uma sílaba leve apenas uma mora.



Fonte: HYMAN, 1982 apud COLLISCHONN, 1999, p.106.

Figura 5: Representação silábica pela teoria mórica.

A contribuição dessa teoria está na descoberta do alongamento compensatório, visto que o autor apresenta uma predição interessante, segundo a qual, se um segmento é apagado por uma regra fonológica, a sua duração se manterá intacta por ser reassociada por outro segmento adjacente (COLLISCHONN, 1999: 105).

Sendo assim, os moldes silábicos mostram as estruturas silábicas possíveis em determinado sistema linguístico. Há uma série de restrições que dizem respeito às boas condições de formação de uma sílaba de uma determinada língua natural. Em (COLLISCHONN, 1999:117), os moldes silábicos do português são: V (é), VC (ar), VCC (instante), CV (cá), CVC (lar), CVCC (monstros), CCV (tri), CCVC (três), CCVCC (transporte), VV (aula), CVV (lei), CCVV (grau) e CCVVC (claustro).

Em relação à boa formação silábica, Clements (1996:269) apresenta uma escala da sonoridade que se propõe a explicar o porquê determinadas combinações sonoras não são licenciadas a ocuparem determinadas posições na estrutura silábica. Na língua portuguesa, por exemplo, os elementos de maior sonoridade estarão sempre alocados no núcleo (vogais) e os de menor sonoridade no ataque ou na coda (obstruintes, nasais, líquidas e semivogais). A sílaba sempre deve apresentar uma sonoridade crescente em direção ao núcleo e decrescente do núcleo para a coda.

Abaixo está a tabela esquematizada por Bisol (1999) que atribui aos segmentos vocálicos o maior grau de sonoridade, e para os segmentos consonantais obstruintes, grau nulo:

Tabela 1- Escala de sonoridade

Obstruintes [p t k b d g s z ʃ ʒ tʃ dʒ]	Nasais [m n ŋ]	Líquidas [l r]	[i u]	[e ε o o]	[a]	
			-	-	+	Aberto 1
-	-	-	-	+	+	Aberto 2
-	-	-	+	+	+	Vocóide
-	-	+	+	+	+	Aproximante
-	+	+	+	+	+	Soante
0	1	2	3	4	5	Sonoridade

(BISOL, 1999: 708, com base em CLEMENTS, 1996: 269)

Portanto, o capítulo apresentado colabora para um conhecimento mais aprofundado da anatomia silábica, além das discussões sobre como tal elemento prosódico é constituído ajudando no engajamento sobre parte do presente trabalho. Assim, a pesquisa que se propõe a analisar os tipos de representações do <R> em coda medial é contemplada, uma vez que consegue delimitar em que moldes silábicos será possível visualizar o elemento estudado, visto que devido ao seu valor sonoro, só poderá preencher alguns dos constituintes silábicos, além de outros processos fonológicos que se pode sofrer.

4. METODOLOGIA

Os dados que compõem o presente trabalho provêm de produções escritas de crianças do ensino Fundamental I e II (2º ao 6º ano) de quatro escolas municipais: Campo Grande, São João de Meriti, Santa Cruz e Niterói. Visando uma melhor obtenção de resultados e melhor equilíbrio entre os dados, algumas decisões metodológicas foram aplicadas, uma vez que os dados não foram extraídos *in loco*.

Inicialmente, a busca pelas diferentes produções do <R> em coda medial foi em diversos tipos de trabalhos que compunham o acervo. Eram eles: (i) cruzadinhas, (ii) preenchimento de lacunas, (iii) histórias criadas a partir de uma tirinha e (iiii) pequenas redações acerca de temas relevantes como a preservação do meio ambiente, futuras profissões que eles escolheriam, entre outros.

As atividades elencadas acima demonstram uma espontaneidade maior na produção do discente, uma vez que partem da escrita do aluno e exigem seus próprios conhecimentos a respeito da representação gráfica. Por essa razão, os trabalhos das crianças do primeiro ano do ensino Fundamental foram desconsiderados, já que eram constituídos de exercícios que não expressavam uma escrita livre partindo do conhecimento do aluno, e sim produções com muitas repetições de palavras, demonstrando certo controle nas atividades. Tais atividades transmitiam

a ideia de apoio na oralidade do professor no momento de reflexão; cópia do quadro e escolha da representação adequada ou não foram desconsideradas. Além disso, majoritariamente, o acervo do primeiro ano era composto de desenhos.

Como resultado desse procedimento, foram analisadas 286 (duzentos e oitenta e seis) produções escritas do 2º ano, 232 (duzentas e trinta e duas) do 3º ano, 215 (duzentas e quinze) do 4º ano, 282 (duzentas e oitenta e duas) do 5º ano e 139 (cento e trinta e nove) do 6º ano, totalizando 1.154 (mil cento e cinquenta e quatro) trabalhos vistos e 762 (setecentos e sessenta e dois) dados que serão discutidos no capítulo seguinte.

Em primeira análise, cabe pontuar que foram identificadas todas as possibilidades de representação escrita do rótico em coda medial presente no *corpus*. Inicialmente, intentava-se proceder a uma análise de regressão logística por meio do pacote de programas *RBrul*; no entanto, o número de ocorrências permitiu apenas uma análise dos percentuais. Ainda assim, controlaram-se algumas variáveis independentes que poderiam influir na representação variável do rótico em coda medial. Logo, foram mapeados os fatores que poderiam corroborar para a afirmação do uso do conhecimento fonológico internalizado do corpo discente no exato momento de reflexão e criação de conjecturas sobre a escrita desse tipo de estrutura silábica. Passa-se agora à descrição das variáveis:

VARIÁVEIS DEPENDENTES

O reconhecimento de todas as suposições que os aprendizes formularam sobre a representação do rótico em coda medial, ou seja, reconhecer todas as possibilidades de apresentação para esse tipo de estrutura silábica foi a primeira fase do trabalho. Dentro desse contexto, os dados foram divididos em três grupos:

Representação adequada: Vocábulos com o rótico em coda medial representado dentro das normas e convenções ortográficas. Exemplo: *borboleta* para a grafia do substantivo *borboleta*.

Não representação: Vocábulos em que o rótico não é representado, sendo dessa forma, o elemento consonântico omitido em coda medial. Exemplo: *lagata* para a grafia do substantivo *lagarta*.

Representação não convencional: Vocábulo nos quais os alunos identificam a existência do rótico, porém não há uma representação dentro das normas e convenções ortográficas. Exemplo: grafia *barrco e emprotente* (por importante) para a grafia do substantivo.

A seguinte tabela apresenta o número de ocorrências de cada possibilidade de representação do rótico em coda medial, bem como a divisão nos três grupos de variáveis dependentes:

Tabela 2 - Divisão em grupos de variáveis dependentes

Variáveis dependentes	Possibilidades de representação	No. de ocorrências
Representação não convencional	Metátese	3
	Mudança	3
Não representação	Omissão da consoante	15
Representação adequada	Representação adequada	741

Esses três grandes grupos serão analisados no presente trabalho, em função das variáveis independentes mencionadas na próxima seção.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES

No respectivo trabalho, foram controladas 5 (cinco) variáveis independentes: 2 (duas) de natureza extralinguística e 3 (três) de natureza linguística.

Região escolar: localização das escolas - Campo Grande, São João de Meriti, Santa Cruz e Niterói.

Ano de escolaridade: 2º, 3º, 4º, 5º e 6º ano escolar.

Contexto fonológico subsequente: elemento consonântico subsequente ao <R>, tais segmentos foram divididos em coronais, dorsais, labiais e nasais.

Vogal antecedente: vogal do núcleo da sílaba complexa com <R> em coda medial /a/, /e/, /ε/, /o/, /ɔ/, /i/ e /u/.

Número de sílabas do vocábulo: duas sílabas (dissílabo), três sílabas (trissílabo) e quatro sílabas ou mais (polissílabo).

5. ANÁLISE PANORÂMICA DAS REPRESENTAÇÕES DO R EM CODA MEDIAL NA ESCRITA INICIAL

Esta seção apresentará a computação dos dados, além das possibilidades variáveis de representação do segmento rótico em coda medial: apagamento, metátese e mudança na qualidade do segmento, visando analisar os possíveis fatores fonológicos que atuam para os desvios de representação gráfica. As variantes do <R> em coda serão apresentadas em tabelas, considerando cada variável independente: ano de escolaridade, local da escola, qualidade da vogal antecedente, contexto fonológico subsequente e número de sílabas.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS

No corpus base do trabalho, composto por 1.154 (mil cento e cinquenta e quatro) produções escritas, elaboradas por alunos do 2º e 6º ano do Ensino fundamental II, identificamos 762 (setecentos e setenta e dois) dados que apresentaram o contexto estudado neste trabalho: a sílaba travada com o rótico em posição medial. Segue abaixo a tabela com a distribuição dos dados por cada ano escolar:

Tabela 3: Análise de produções por ano escolar

Ano de Escolaridade	Produções Escritas	Dados
2º	286	115
3º	232	125
4º	215	126
5º	282	259
6º	139	137
Total	1.154	762

Ao iniciarmos uma avaliação sobre as informações contidas na tabela acima, percebemos uma certa equidade no número de produções do 2º ao 5º ano, todavia, no 6º ano, há uma queda e isso acaba por interromper uma onda crescente do número de dados que apresentam o contexto do <R> em coda medial. Embora haja um menor número de produções, ressalta-se que há uma média de uma ocorrência de contexto CVC sob análise para cada uma delas.

5.2 POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DO RÓTICO EM CODA MEDIAL

Observando cada uma das produções escritas dispostas no nosso *corpus*, foram encontradas 4 (quatro) possibilidades de representação do segmento em foco em coda medial. A saber: i) apagamento; ii) metátese; iii) mudança na qualidade do segmento e iv) representação adequada do segmento, caso que não será objeto de análise.

5.2.1 APAGAMENTO DO R EM CODA

Uma análise minuciosa sobre o grupo de dados traz algumas ocorrências em relação as hipóteses formadas a partir da representação escrita por alunos do rótico em coda medial. Foi observada a grafia “fosa” para a palavra “forsa”. Nesse exemplo, há uma simplificação da estrutura CVC para a estrutura CV. Conforme os estudos de Mezzomo (2004) sobre a aquisição da linguagem, a sílaba CVC é adquirida por volta dos 4 (quatro) anos. Mediante uma estrutura silábica que apresenta extrema complexidade, o aluno, baseando-se no conhecimento fonológico internalizado, recorre também à omissão do segmento neste contexto silábico na escrita, reduzindo a estrutura. Logo, evidencia-se a influência da aquisição da oralidade no processo de aprendizagem da escrita. Dutra (2015), em seus estudos que visavam à análise do /r/, /s/ e /l/ em coda final e medial, faz a seguinte observação:

Os sujeitos que se encontram em fase de letramento entendem o princípio alfabético da escrita, representam a estrutura silábica universal formada por ataque e núcleo (CV), atingindo ou não as normas ortográficas da sua língua, podendo ter dificuldades para representar os constituintes internos de estruturas silábicas complexas, como ataque complexo e núcleo (CCV), ou ataque e rima, constituídos por núcleo e coda (CVC). (DUTRA, 2015, p. 17)



Figura 6: Produção escrita 4º ano- campo Grande

A exemplificação desse caso traz à tona a realidade de um segmento consonântico que apresenta alto grau de variabilidade no português brasileiro e, por isso, causa transtornos quanto a sua representação gráfica até mesmo em alunos que já possuem anos de contato com o letramento. Tal afirmação também é vista nas conclusões dos estudos realizados por Xavier & Santos (2017) e Ferreira-Gonçalves & Bilharva da Silva (2014), que revelam que o <R> - segmento por elas estudado - apresenta um alto nível de dificuldade para os estudantes de séries mais avançada. E por isso, tal segmento é visto como um antagonista que causa uma complexidade que se prolonga durante o processo de aquisição da escrita.

5.2.2 A METÁTESE

A metátese, que consiste em um processo fonológico em que há uma inversão dos segmentos dentro de uma mesma sílaba ou entre sílabas diferentes em um vocábulo, é visto também como uma das possibilidades de representação do rótico. Dentro desse contexto, há no *corpus* a palavra *importante*, que foi grafada como *emprotente*. Nesse exemplo, o segmento que antes ocupava a posição de coda medial foi transferido para a segunda posição do ataque formando um ataque complexo: CVC > CCV.

Nos estudos de aquisição da linguagem de Mezzomo (2004), a autora traz dados sobre a aquisição da coda e explicita que, se tratando de estrutura CVC (rótico), após a omissão e a produção correta do segmento, a metátese é a principal estratégia de reparo na produção desse padrão silábico. Com relação à aprendizagem da escrita, Xavier & Santos (2017), em um estudo de imagem com 781 dados, dos quais 376 consistiam em variantes do rótico em coda silábica medial, a metátese é a principal estratégia de reparo quando o aprendiz não consegue realizar adequadamente a sílaba CVC (rótico)

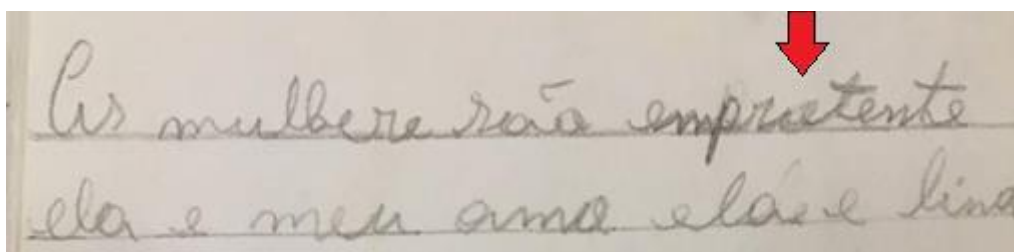


Figura 7: Produção escrita 4ºano-Campo Grande

5.2.3 MUDANÇA NA QUALIDADE DO SEGMENTO

Com relação à mudança segmental, o aluno consegue representar, graficamente, a sílaba complexa, uma vez que ele preenche a coda medial. Todavia, ele não a preenche dentro das normas ortográficas. Essa mudança na representação também é semelhante à encontrada nas

estratégias de reparo mapeadas por Mezzomo (2004) em que, na aquisição da coda, as crianças substituem a líquida não lateral, fazendo semivocalização com o uso de [w] e [j], além da líquida lateral [l].

Sob a perspectiva da escrita, esse processo fornece forte evidência sobre o conhecimento da criança a respeito do constituinte coda. Isto é, a criança parece possuir subjacentemente a forma adulta da sílaba (C)VC, porém, na estrutura de superfície, há incerteza quanto ao preenchimento adequado com o material segmental que é alvo da coda, dado o fato de que já foi explicitado que o <R> é extremamente variável, complexo e o último segmento a ser adquirido em posição de coda medial.

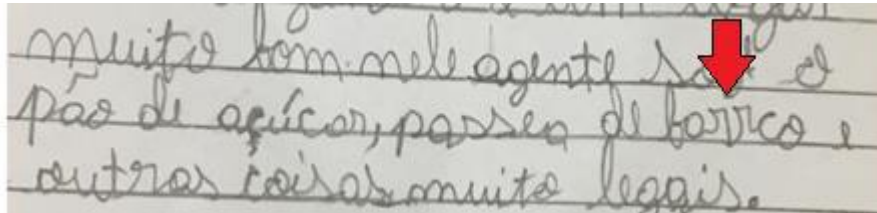


Figura 8: produção escrita 4ºano- Campo Grande

Sobre o exemplo dado (*barrco*), entende-se que a criança tenha se pautado no som emitido ao pronunciar a palavra *barco*. Nesse contexto, o som de <r> corresponde ao r forte semelhante ao <r> da palavra *carro*.

A partir do que foi mostrado logo acima, percebemos que há uma diversidade no que tange à representação do rótico em coda medial, tal fato confirma a hipótese de que a escrita inicial reflete tanto as regras fonológicas subjacentes da gramática quanto aspectos variáveis do sistema. Além disso, a aprendizagem da escrita se assemelha em muitos aspectos às etapas da aquisição da linguagem, conforme será demonstrado mais adiante.

A tabela abaixo sintetiza o que foi discutido até o momento e expõe o número de ocorrências de cada possibilidade de representação:

Tabela 4 - Possibilidades de representações gráficas mapeadas

Possibilidades de Representação	Número de Ocorrências	Exemplos	
		Dados	Item Lexical
Apagamento	15	Magarina	margarina
Metátese	3	prota	porta
Mudança na qualidade	3	contar	cortar
Representação adequada	743	serto	certo
Total	762		

Analisando os dados acima, com base na sociolinguística variacionista, pode-se dizer que a representação do rótico em coda medial tem comportamento categórico, ou seja, há um número muito maior das representações adequadas no contexto estudado. A hipótese formulada diante desse fato é de que as escolas de onde foram extraídos os trabalhos que compõem o *corpus* - Campo Grande, São João de Meriti, Santa Cruz e Niterói - são consideradas *escolas-modelos*, pois apresentam bons índices nos sistemas de avaliação públicos. Esses índices elevados estão refletidos no bom desempenho no que diz respeito à representação da consoante em contexto de coda medial.

Após a identificação de todas as possibilidades de representação do rótico em coda medial, o outro momento de análise dos dados atentou-se para os possíveis condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Por conta do número desigual entre as possibilidades de representação, foram divididas em três grupos, obviamente foi levado em conta as semelhanças entre elas. Os três grupos são: i) representação convencional; ii) representação não convencional e iii) não representação. Abaixo, é possível observar o agrupamento proposto para as possíveis representações do <R>.

- Representação convencional: apresentação do rótico;
- Representação não convencional: metátese e mudança na qualidade do segmento; (metátese; mudança da qualidade de segmento)
- Não representação: omissão da consoante em coda medial.

Esses três agrupamentos facilitarão a análise, uma vez que há 6 ocorrências de representação não convencional e 15 de queda do rótico em coda.

5.3 RELAÇÃO ENTRE A REPRESENTAÇÃO DO RÓTICO E AS VARIÁVEIS INDEPENDENTES

Tendo como subsídio trabalhos anteriores sobre o tema da aprendizagem da escrita (DUTRA, 2015; GONÇALVES e SILVA, 2014; XAVIER e SANTOS, 2017) e da aquisição da oralidade (MEZZOMO, 2004; LAMPRECHT, 2004), foram elaboradas hipóteses que explicariam a representação variável do rótico em coda medial. São elas:

- As etapas de aprendizagem da escrita se assemelham às etapas de aquisição da linguagem.
- À medida que as crianças vão se apropriando das convenções gráficas, passam a eliminar interferências da oralidade;
- Com isso, a gramática se modifica, havendo, portanto, relação bidirecional: tanto a gramática internalizada influencia a escrita quanto a escrita influencia a gramática.

Para se provar essas hipóteses, foram elaboradas 5 (cinco) variáveis independentes: i) ano de escolaridade; ii) local da escola (variáveis extralinguísticas), iii) vogal antecedente ao rótico; iv) contexto fonológico subsequente; v) número de sílabas (variáveis linguísticas).

5.3.1 ANO DE ESCOLARIDADE

Parte-se da hipótese de que, com o avançar dos anos escolares, o aprendiz vai superando os desvios de escrita, em função de seu maior contato com as práticas de letramento escolar.

Tabela 5 - Ano escolar

Escolaridade	Repres. conven.		Não repres.		Repres. ã convencional	
	Oco	%	Oco	%	Oco	%
2	112	97,39	1	0,87	2	1,74
3	118	94,40	7	0,60	-	-
4	117	92,86	6	0,76	3	0,39
5	257	99,23	1	0,39	1	0,39
6	137	100,00	-	-	-	-
Total	741	97,24	15	1,97	6	0,78

Observando-se, então, os três tipos de representação do rótico com relação ao ano de escolaridade, verifica-se que há um maior número de vocábulos com a representação convencional (CVCrótico). São 741, num total de 762 ocorrências, correspondendo a 97,24%. Destaca-se que o sexto ano apresenta categoricamente o <R> em coda silábica, o que comprova a hipótese inicial para esta variável.

No 2º ano, notam-se 01 apagamento do rótico (1/ 115-0,87%- perna~peØsa) e 02 representações não convencionais: (2/ 115- 1,74%- cortar~coØstar e cortar~contar).

Já no 3º. ano, há 07 dados de cancelamento do rótico: (7/ 125-0,60%- urso~uØso, urso~uØso, vermelhar~veØmelha, verde~veØte, lagarta~laØgata, lagarta~laØgata e borboleta~boØboleta).

Chama a atenção os resultados referentes ao 4º ano, pois apresenta 6 dados de não representação (6/126-0,76%- morde~moØdeu, forsa~foØsa, cortar~coØtar, libertou~libeØtou, perfumada~pefuØmada e carne~caØne) além de 3 ocorrências de representação não convencional, mostrando uma maior variação nos tipos de representação do rótico (3/ 126- 0,39%-verde~veder, importante~emprotente e barco~barrrco):

Tal resultado pode ser explicado pelo fato de o 4º ano escolar ser um ponto de inflexão para o aprendiz, uma vez que ganha autonomia na execução de suas tarefas escolares sem o controle do docente. Em virtude disso, estão mais expostos à possibilidade de “erro”, tendo em vista que traçam suas próprias hipóteses sobre como representar esse contexto silábico.

Como visto, os alunos começam a lidar com diversos gêneros textuais, ou seja, estão em um terreno fértil para produzir diversas representações. Essa realidade aparece nos estudos de Alvarenga & Oliveira (1997), em que também, no 4º ano, os autores afirmam essa ruptura na cadeia de resultados e o enxergam como sendo o reflexo do ganho de autonomia do alunado.

No 5º ano, nota-se apenas 1 (uma) ocorrência de não representação (1/ 259- 0,39%- margarina~maØgarina) e 1 (um) de representação não convencional (1/259-0,39%- porta~prota), demonstrando um caminho para estabilidade, confirmada pela ausência de desvios no 6º ano. Aparentemente, a hipótese inicial é parcialmente quebrada, tendo em vista que o 3º. e 4º ano apresentam maior número de desvios. No entanto, como já demonstrado, o resultado geral demonstra que, gradativamente, o aluno consegue representar adequadamente o <R> em coda, como provam os resultados do 6º. ano.

5.3.2 LOCAL DA ESCOLA

Com relação à variável em destaque, parte-se da hipótese de que uma escola pode apresentar melhor resultado do que a outra, em função de seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Tabela 6 - Região da escola

Região da escola	Repres. Convencional		Não Representação		Repres. não convencional	
	Oco	%	Oco	%	Oco	%
Campo Grande	599	96,77	15	2,42	5	0,65
Niterói	48	97,96	-	-	1	2,04
Santa Cruz	24	100	-	-	-	-
São João de Meriti	70	100	-	-	-	-
Total	741	97,24	15	1,97	6	0,78

Observa-se que há um maior número de vocábulos com a representação adequada (CVCrótico). São 741, num total de 762 ocorrências, correspondendo a 97,24%. Destaque-se as escolas localizadas em São João de Meriti e Santa Cruz apresentam categoricamente o <R> em coda silábica.

Na região de Campo Grande, notam-se 15 casos de não representação (2,42% - carne ~ caØne, mordeu ~ moØdeu, margarina ~ maØgarina) e 5 de representação não convencional em um total de 619 ocorrências (cortar ~ contar, cortar ~ costar, verde ~ vederØ, importante ~ emprotente e barco ~ barco). Na região de Niterói, há um caso de representação não convencional do tipo metátese (porta ~ prota).

Em tese, a hipótese primária se confirma já que, analisando os dados percentualmente, há escolas com 100% de casos de representação convencional, como por exemplo, as de São João de Meriti e Santa Cruz. Em contrapartida, Campo Grande apresenta (96,77%) e Niterói (97,96%) Além disso, enxerga-se que tais resultados podem ser frutos de um ensino deficitário, uma vez que todas as atividades consistiam em produções textuais (contexto mais fértil para uma escrita livre e com possibilidade de variação do segmento).

5.3.3 QUALIDADE DA VOGAL QUE ANTECEDE O RÓTICO

Acredita-se que a representação do <R> em coda medial seja sensível à qualidade da vogal que o antecede.

Tabela 7- Vogal antecedente ao <R>.

Vogal Antecedente	Repres. <u>conven.</u>		Não repres.		Repres. <u>não conven.</u>	
	Oco	%	Oco	%	Oco	%
a	129	96,27	4	2,99	1	0,75
e	175	97,22	4	2,22	1	0,56
ε	31	96,88	1	3,13	-	-
i	9	100	-	-	-	-
o	319	96,37	4	1,23	3	0,39
ɔ	74	98,67	-	-	1	1,33
u	4	66,67	2	33,33	-	-
Total	741	96,61	15	1,97	6	0,78

Em relação aos resultados percentuais, nota-se que aparentemente o segmento vocálico alto posterior <u> mostra-se propenso à não representação do rótico em coda medial. No entanto, trata-se de apenas dois casos de apagamento no mesmo item lexical (2/6 – 33,33% - urso ~uoso).

Já a média-baixa anterior <ε> mostra-se gatilho para um só caso de não representação (01/32 – 3,13% - perna ~pesa). A alta anterior /i/ apresentou representação categórica (100) e nenhum desvio na grafia do rótico. Além dessas, a média-baixa posterior colaborou para um caso de representação não convencional (porta ~prota).

Com relação à vogal baixa central <a> que precede o <R> em coda medial, notam-se 04 casos de não representação (4/134 – 2,99% - lagarta~laogata, lagarta~laogata, carne~caone e margarina ~maogarina) e 01 de representação não convencional (1/134 – 0,75% - barco~barco). Em análise da média-alta anterior <e>, há a ocorrência de 04 casos de não representação (4/180 – 2,22% - liberto~libeto, perfumada~pefumada, vermelhar~veomelha e verde ~ veote) e 01 de representação não convencional (1/180 – 0,56% - verde ~ vedero). Assim, a média-alta posterior <o> revela-se como forte fator à variabilidade do <r> em coda medial: 04 de apagamento (4/326 – 1,23% - borboleta ~booboleta, mordeu ~moodeu, força ~foosa e cortar ~ cootar) e 03 de representações não convencionais (3/326 – 0,39% - cortar ~ conotar, cortar ~ cootar e importante ~ emportante).

De maneira geral, consideramos que o tipo de representação do rótico em coda silábica medial parece confirmar a hipótese primária de que o elemento foco do estudo é sensível à qualidade da vogal que o antecede, já que os tipos de representação dessa estrutura complexa podem variar.

Essa realidade pode ser interpretada por uma característica das produções escritas da fase inicial do processo de alfabetização, uma vez que os aprendizes, ao tratarem de um determinado tema, como por exemplo, problemas que prejudicam o meio ambiente, como foi visto no *corpus* base, repetem demasiadas vezes um mesmo vocábulo em suas redações, o que corrobora para uma maior diversidade de representações desse contexto linguístico.

Nesse sentido, o número de variações analisadas quando o segmento <o> antecede o <r> foi de 4 apagamentos e 3 representações não convencionais, em que três desses dados são alterações na representação do verbo *cortar*, é possível afirmar que os alunos, entre si, acabam universalizando os mesmos argumentos sobre os problemas relacionados ao meio ambiente “cortar as árvores” e isso gera uma multiplicidade nos dados.

Os estudos de Xavier e Santos (2017), também relatam que quando a média-alta posterior encontra-se precedendo o rótico há altos índices de omissão do elemento consonantal em coda medial, ficando atrás somente da vogal alta posterior <u>, o que não ocorre na análise em ocasião. A grafia da palavra *costar* para o verbo *cortar* exemplifica a afirmação feita anteriormente

5.3.4 CONTEXTO FONOLÓGICO SUBSEQUENTE

Para esta análise, presume-se que há um tipo de consoante que propicie o cancelamento mais do que outras.

Tabela 8 - Contexto fonológico subsequente ao <R>.

Contexto Fonológico subsequente	Representação convencional		Não representação		Repres. não convencional	
	Oco	%	Oco	%	Oco	%
Coronal	339	96,03	9	2,55	5	0,65
Dorsal	144	98,63	1	0,68	1	0,68
Labial	145	98,64	2	1,36	-	-
Nasal	113	97,41	3	2,59	-	-
Total	741	97,24	15	1,97	6	0,78

Em relação às nasais, houve 03 casos de apagamento (03/116 – 2,59% - *perna* ~peØsa, *vermelha* ~veØmelha, *carne* ~caØne). Quanto aos segmentos consonantais coronais, apresentam 09 apagamentos (9/353 – 2,55% - *urso* ~uØso, *urso* ~uØso, *verde* ~veØte, *lagarta* ~lagaØta, *lagarta* ~lagaØta, *mordeu* ~moØdeu, *força* ~foØsa, *cortar* ~coØtar, *liberrtou*

~libeotu). Além disso, 5 casos de representação não convencional (5/353- 0,65- cortar~contar, cortar~costar, verde~veder, importante~emprotente, porta~prota).

Em análise das consoantes dorsais, nota-se 01 caso de não representação (1/146 – 0,68% - margarina ~ mao_garina) e 01 de representação não convencional (1/146 – 0,68% - barco ~barrco). Além disso, em relação às labiais, há 2 dados de apagamento (2/147 – 1,36% - borboleta ~boo_boleta, perfumada ~peo_fumada).

Com relação ao segmento consonantal que sucede o rótico em coda medial, o objetivo de traçar um paralelo entra na qualidade desse segmento e até que ponto ele ajuda na variabilidade de representações do <R> em coda medial, foi observado que os segmentos coronais são aqueles que propiciam os maiores casos de não representação (2,55%) e de representação não convencional (0,65%). Esses mesmos resultados são vistos no estudo de Xavier e Santos (2017), em que o fonema [tʃ] corroborou para o maior índice de não representação.

Vale ressaltar que, no estudo citado anteriormente, os maiores casos de metátese são diante de <t>, o que neste estudo se enquadra no grupo de coronais, e mais uma vez, reafirma o elevado índice desses tipos de casos que também são vistos na tabela (5/339 - 0,65%). Dessa forma, percebe-se que há um tipo de consoante, as coronais, que propiciam mais casos de desvios ortográficos do que outras, confirmando assim a hipótese inicial.

5.3.5 NÚMERO DE SÍLABAS

Parte-se da hipótese que vocábulos com maior número de sílabas apresentem maior variabilidade do segmento rótico.

Tabela 9 - Número de sílabas

Sílabas	Repres. convencional		Não representação		Repres. não conven.	
	Oco	%	Oco	%	Oco	%
Dissílabo	389	96,77	8	1,99	5	0,65
Trissílabo	226	98,26	4	1,74	-	-
Polissílabo	126	96,92	3	2,31	1	0,77
Total	741	97,24	15	1,97	6	0,78

Os resultados mostram que as palavras polissílabas foram as que apresentaram maior percentual de desvios à representação do rótico em coda medial: 03/130 - 2,31% de não representação (borboleta ~boo_boleta, perfumada ~peo_fumada, margarina ~ mao_garina). E

para além, há 01 ocorrência (1/130 – 0,77%) de representação não convencional (importante ~ emportente).

Já nas palavras dissílabas, os aprendizes apagaram o rótico em 8/402 dados, correspondendo ao percentual de 1,99% (peorna ~peosa, uroso ~uoso, uroso ~uoso, veorde ~ veote, moordeu ~moodeu, foorça ~foosa, coortar ~ cootar, caorne~caone). Além disso, há 05 representações não convencionais (5/402 – 0,65% - coortar ~ coontar, coortar ~ coostar, veorde ~ veder, baorco ~baorrco, poorta ~pota).

Em relação às palavras trissílabas, notam-se 04 casos de não representação (4/230 – 1,74% - veormelha ~veomelha, lagaorta ~lagaota, lagaorta ~lagaota, libeortou~libeotu). Portanto, os resultados parecem confirmar a hipótese inicial de que palavras de maior extensão – polissílabas - apresentam 3,08% de desvios de representação do rótico em coda (2,31% de apagamento + 0,77% de outro tipo de representação).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs-se a analisar a grafia de estruturas silábicas marcadas pela consoante rótica em posição de coda medial. A análise teve como foco observar todas as possibilidades de representação do contexto estudado, além dos seus possíveis gatilhos linguísticos e extralinguísticos. Portanto, havia a pretensão de demonstrar que a variabilidade gráfica se deve a um conhecimento fonológico internalizado, que é utilizado pelos aprendizes para selecionar estratégias na hora da escrita.

Na acareação dos resultados advindos de tal pesquisa, como hipóteses feitas inicialmente, chega-se a determinadas conclusões: em primeira instância, é imperativo afirmar que a hipótese de que, com o avançar dos anos escolares “desvios” vão sendo superados, foi parcialmente comprovada. Nos 3º e 4º anos, há maior diversidade de representação do rótico, possivelmente porque é um período de construção de textos maiores e sem um controle do professor, ou seja, são atividades menos monitoradas. Todavia, o 6º ano já apresenta uma totalidade de representações adequadas em seus resultados, mostrando que o aprendiz superou o desafio da escrita mais independente e parece ter assimilado a regra de convenção gráfica.

Analisando os locais em que as escolas estão inseridas, Campo Grande é a região que o número do IDEB, nos anos iniciais, é de 7,5. Tal localidade apresenta (15/ 2,42%) dos casos de não representação e (5/ 0,65%) dos casos de representações não convencionais, entretanto, a representação categórica do <R> em coda medial na escrita do 6ºano evidencia a superação

dessas dificuldades e o alcance à convenção escrita. O IDEB das escolas de Niterói é 5,5 e a região apresenta um único caso de representação não-convencional (1/ 2,04%), nesse sentido, cabe lembrar que os desvios são etapas normais dentro desse processo de aprendizagem da escrita.

Observando a qualidade da vogal que antecede o rótico, as vogais altas parecem influenciar o alunado na representação gráfica. Os resultados percentuais mostram que a vogal alta <u> colaborou para (33,33%) dos casos de não representação. Em contrapartida, a vogal <i> favoreceu em 100% os casos de representação adequada do item analisado. Vale ressaltar que a média-baixa <□> coopera com (1,33%) dos casos de representação não convencional (metátese ou mudança da qualidade da vogal).

Observando o contexto fonológico subsequente, os segmentos consonantais nasais influenciam os maiores índices de não representação (2,59%). Em contrapartida, as labiais apresentam 98,64% dos casos de representação adequada. Por fim, as consoantes dorsais contribuem fortemente para representações não convencionais com 0,68% dos casos.

Com relação ao número de sílabas, pode-se afirmar que a hipótese inicial se confirma, uma vez que as polissílabas apresentam 2,31% dos casos de não representação, além de 0,77% de representações não convencionais. Dessa maneira, é possível observar que a quantidade de massa fônica influencia no cancelamento e possíveis equívocos na representação desse segmento complexo.

Os desvios presentes na representação do rótico em coda medial não são aleatórios. Em primeiro plano, é possível observar certa recorrência nas estratégias adotadas pelos aprendizes em diferentes trabalhos que apresentam o elemento estudado como tema central. Logo, os discentes apresentam sempre as mesmas estratégias no momento de formulação de suas hipóteses, além da aprendizagem da escrita se assemelhar em muito às etapas da aquisição da linguagem.

Nesse sentido, os desvios à norma ortográfica da escrita relacionam-se com conhecimentos fonológicos sobre a língua materna. A diversidade de representações possíveis do segmento rótico são explicados por condicionamentos existentes na matriz fonológica, o que comprova o conhecimento exponencial de qualquer falante sobre a fonologia de sua língua.

Pode-se concluir que trabalhos dessa espécie contribuem para a reflexão dos educadores, em geral, fazendo-os perceber que certos desvios ortográficos, como o que ocorrem na escrita do <R> em coda medial, devem ser esperados e que, de certa forma, podem ser superados com o aumento gradativo do nível de escolaridade. Além disso, tais “erros” não ocorrem de maneira desmotivada, mas são, na verdade, fruto daquilo que o aprendiz carrega sobre sua língua.

Concluindo, se os professores conseguirem compreender o que está motivando os desvios vistos aqui, podem lapidar a sua pedagogia para que seus alunos consigam sucesso independentemente do papel social que escolherem desempenhar, uma vez que são pessoas inseridas em uma sociedade que supervaloriza a escrita.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, ano 6, n.5, v.1, p.127-158, jan./jun. 1997.

BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yone. Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: Um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real. *Delta*, São Paulo, V 14, 1998.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. (Trad. MEIRELLES, J. A.; RAPOSO, E. P.). 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 101-133.

DUTRA, M. de F. C. *A produção da coda silábica na escrita de alunos do 3o. ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal na cidade do Recife (Dissertação de Mestrado)*. João Pessoa, MPLE-UFPB, 2015. 115 f.

GONÇALVES, Giovana Ferreira; SILVA, Felipe Bilharva. Os segmentos róticos: mútuas influências entre ala, escrita e percepção. *Revista contextos linguísticos*, Espírito Santo, p. 83-102, 2014.

MAGALHÃES, J. S. de. A metátese da líquida não-lateral na aquisição: evidência para o pé troqueu. *Letras de Hoje*. Porto alegre. v. 38, n. 2, p. 83-95, junho, 2003

MEZZOMO, C. L. Sobre a aquisição da coda. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et alii (org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto alegre: Artmed, 2004. p. 130-150.

MEZZOMO, C.L. A análise acústica como subsídio para a descrição da aquisição do constituinte coda. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, V. 38, n.2, p. 75-82, junho, 2003.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco Miranda; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. *Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia*. *Cadernos de educação/FaE/PPGE/UFPE*, Pelotas 35, 359-405, janeiro/abril, 2010.

RAPOSO, E. P.). 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

XAVIER, Karilene da Silva; SANTOS, Priscila Francisca. *O rótico em posição de coda da escrita de alunos do Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro, 2017. *Dissertação (trabalho final do curso de doutorado) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação letras vernacular, Universidade Federal do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2017.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. (Trad. BAGNO, Marcos). São Paulo:Parábola, 2006.