

VARIAÇÃO, USO E ENSINO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O REGISTRO GRÁFICO DA CODA (R) FINAL EM INFINITIVOS VERBAIS

VARIATION, USE AND TEACHING: A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE GRAPHIC REPRESENTATION OF THE FINAL CODA (R) IN VERBAL INFINITIVES

Caio Mieiro Mendonça¹, Marcelo Alexandre Lopes de Melo²

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-1264-3914>
caio.mieiro@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8025-0530>
malmelo@letras.ufrj.br

Recebido em 05.07.2026

Aceito em 04.08.2026

Resumo: Este texto dedica-se a pormenorizar o processo de desenvolvimento de um material didático voltado à prática de escrita para estudantes da educação básica da rede pública de ensino da região metropolitana do Rio de Janeiro, elegendo a construção de rotinas de atividades como eixo temático central e o registro gráfico de <r> em infinitivos verbais como objeto linguístico primário. A fundamentação pedagógica da unidade está ancorada na articulação entre duas teorias linguísticas, a Sociolinguística Variacionista (Weinreich, Labov, Herzog, 2018) e os Modelos Baseados no Uso (Bybee, 2013; 2016; Pierrehumbert, 2003; Cristófar-Silva, Gomes, 2017; 2020). É traçada no texto uma breve revisão da literatura pertinente à variação da coda final (r) em verbos nas modalidades falada e escrita do português brasileiro. O objetivo primário do trabalho é, por meio da construção de rotinas de atividades, fixar a regra ortográfica de registro de <r> em formas verbais com base no reforço de três paradigmas nos quais o infinitivo figura com maior frequência, sejam eles: i. a formação do futuro perifrástico; ii. a complementação de verbos; iii. o uso como imperativo. Apresentam-se, além disso, ao longo do texto, a descrição dos procedimentos de construção do material de ensino, a unidade didática elaborada e os resultados esperados após a aplicação prática do material.

Palavras-chave: Coda final (r). Ensino de escrita. Material didático.

Abstract: This text is dedicated to detailing the development process of a didactic material aimed at writing practice for students in the public school system of the Rio de Janeiro metropolitan area, choosing the construction of activity routines as the central thematic axis and the graphic representation of in verbal infinitives as the primary linguistic object. The pedagogical foundation of the unit is anchored in the articulation between two linguistic theories: Variationist Sociolinguistics (Weinreich, Labov, Herzog, 2018) and Usage-Based Models (Bybee, 2013; 2016; Pierrehumbert, 2003; Cristófar-Silva, Gomes, 2017; 2020). A brief literature review is outlined regarding the variation of the final coda (r) in verbs within both the spoken and written modalities of Brazilian Portuguese. The primary objective of this work is, through the composition of activity routines, to establish the orthographic rule for recording in verbal forms by reinforcing three paradigms in which the infinitive occurs most frequently: i. the formation of the periphrastic future; ii. verb complementation; and iii. its use as an imperative. Furthermore, the text presents a description of the procedures for constructing the teaching material, the developed didactic unit, and the expected results following its practical application.

Keywords: Final coda (r). Writing instruction. Didactic material.

INTRODUÇÃO

Este texto detalha a construção de uma unidade didática para se trabalhar o registro gráfico da coda final (r) em infinitivos para aplicação em oficinas do projeto de extensão universitária Observatório da Escrita, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em parceria com instituições públicas de ensino da educação básica da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A escolha pelo objeto linguístico da unidade foi motivada pela identificação de desvios recorrentes relacionados ao registro gráfico de <r> em itens verbais nas produções escritas dos aprendizes participantes do projeto de extensão ao longo das oficinas ministradas, apontando a demanda por atividades de intervenção que atuem diretamente sobre a escrita das formas infinitivas. A adoção do tema *rotina* e a utilização de recursos gráficos da unidade têm como objetivo secundário aproximar a produção escrita da realidade cotidiana dos aprendizes, e visam, com isso, ao fomento do interesse dos alunos pelo material. As atividades propostas no material trabalham os aspectos linguísticos abordados de modo contextualizado, a partir da produção de textos, priorizando o uso funcional de tais aspectos sem lançar mão de uma metalinguagem densa.

Este trabalho está organizado em cinco unidades além desta introdução. A unidade 1 concentra-se em articular os pressupostos da Sociolinguística Variacionista e dos Modelos Baseados no Uso, abordagens teóricas que norteiam a construção do material didático. Na unidade 2, discutem-se os principais aspectos da dinâmica da variação da coda final (r) em verbos na fala e na escrita. A unidade 3 apresenta as diretrizes pedagógicas que fundamentam o trabalho realizado pelo projeto de extensão. Na unidade 4, o material construído é descrito, apontando-se os recursos empregados, os aspectos gramaticais e textuais-discursivos trabalhados, os objetivos e as particularidades de cada aspecto da unidade. Finalmente, a unidade 5 delinea os resultados esperados após a aplicação do material *in loco*.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A elaboração dos materiais didáticos e a construção da proposta pedagógica das oficinas fundamentaram-se na articulação entre pressupostos da Sociolinguística

Variacionista e dos Modelos Baseados no Uso (MBU). Inaugurada na década de 1960, a Sociolinguística Variacionista distancia-se das concepções predominantes na primeira metade do século XX, segundo as quais a língua era entendida como uma estrutura homogênea, abstrata e independente de seus usos concretos. Em contraposição a essa tradição, Weinreich, Labov e Herzog (2018) formularam uma concepção de língua segundo a qual a variação é inerente ao próprio sistema linguístico. De acordo com essa abordagem, a variabilidade observada nos usos não é externa à língua, mas constitui uma manifestação de sua própria organização interna e, portanto, estabelece uma relação direta entre estrutura linguística e uso.

Para esses autores, modelos que concebem a língua como um sistema homogêneo e invariável não são capazes de explicar adequadamente os mecanismos que levam à mudança linguística. Em contrapartida, uma concepção que reconhece a variação como parte constitutiva do sistema permite compreender tanto os processos de mudança quanto a própria comunicação entre falantes que compartilham uma língua marcada pela diversidade. Sob essa ótica, toda mudança linguística pressupõe variação, embora nem toda variação resulte em mudança. Além disso, a heterogeneidade observada nos usos linguísticos não ocorre ao acaso, mas é condicionada por fatores de natureza linguística, social e cognitiva (Labov, 1994, 2001, 2010). Assim, a variação apresenta regularidades que evidenciam a articulação entre estrutura linguística, dinâmica social e processos históricos.

Paiva e Gomes (2014, p. 11) ensinam que, devido ao interesse da Sociolinguística Variacionista pelos processos de mudança linguística, tradicionalmente associados aos usos menos monitorados da língua, a modalidade oral ocupou posição central em grande parte das pesquisas desenvolvidas ao longo da segunda metade do século XX. Contudo, essa centralidade da fala não implica que a heterogeneidade ordenada seja uma característica exclusiva da oralidade. As autoras sustentam que, embora a escrita esteja submetida a mecanismos mais intensos de normatização e apresente um caráter relativamente mais conservador, ela também se encontra sujeita a processos de variação e mudança. Nesse sentido, estudos recentes têm contribuído para questionar a concepção tradicional de uma escrita homogênea e uniforme, evidenciando a presença de padrões variáveis e a incorporação de mudanças observadas na fala. Assim, ainda que oralidade e escrita

se vinculem a práticas discursivas distintas e estejam sujeitas a condicionamentos específicos, a investigação da variação na modalidade escrita permite compreender de que modo processos linguísticos em curso são refletidos, adaptados ou incorporados em diferentes práticas de letramento.

Apesar de atribuírem à variação um papel central na compreensão da mudança linguística, os estudos variacionistas passaram a operar, em grande medida, com modelos gramaticais que pressupõem a existência de um núcleo invariável responsável pela geração das formas variantes. É justamente diante dessa aparente tensão que Cristófar-Silva e Gomes (2004) questionam como uma gramática fundada na invariância poderia explicar a variabilidade sistemática encontrada nos dados de uso. Weinreich, Labov e Herzog (2018) já apontavam para a relevância dos avanços teóricos na ampliação das explicações sobre a mudança linguística. Nesse contexto, os Modelos Baseados no Uso (MBU) oferecem uma alternativa ao atribuírem estatuto representacional à variação, tendo em vista que, em vez de conceberem a variação como resultado de regras ou processos, a variabilidade passa a integrar o próprio conhecimento linguístico dos falantes, sendo as representações abstratas dinâmicas, múltiplas e constantemente remodeladas pela experiência.

Nos MBU, o conhecimento linguístico não é entendido como um componente autônomo e inato da mente humana. Pelo contrário, ele emerge da atuação de processos cognitivos gerais, tais como categorização, analogia, *chunking* e memória enriquecida (Bybee, 2016), que operam sobre a experiência linguística acumulada pelos indivíduos. Nesse modelo, a organização do léxico resulta das relações de similaridade fonética e semântica estabelecidas entre os itens armazenados (Bybee, 2013; Pierrehumbert, 2003). Em vez de uma lista não estruturada de formas, o léxico constitui uma rede complexa de conexões que se fortalecem e se reorganizam continuamente em função da frequência e dos contextos de uso (Cristófar-Silva; Gomes, 2004). Como consequência, as representações linguísticas permanecem em constante atualização, acompanhando as experiências particulares de cada falante. Além disso, todas as variantes fonéticas percebidas são incorporadas a essas representações, de modo que diferentes realizações dos itens lexicais passam a integrar o conhecimento abstrato do falante (Connine et al., 2008). Conforme

destacam Foulkes e Docherty (2006), essas representações armazenam não apenas informações fonéticas, mas também dados relativos ao uso das formas linguísticas.

No que diz respeito à escrita, os Modelos Baseados no Uso permitem compreendê-la como parte integrante da experiência linguística dos falantes. Se as representações abstratas incorporam diferentes tipos de informação, é plausível supor que também incluam aspectos relacionados à forma gráfica dos itens lexicais. Dessa perspectiva, conhecimento linguístico e escrita estabelecem uma relação de influência mútua, em que ambos se modificam e se fortalecem reciprocamente. A esse respeito, Cristófar-Silva e Guimarães (2013) ressaltam que a aprendizagem formal da escrita produz impactos significativos na forma como a criança percebe a língua, o mundo e suas relações sociais, contribuindo para a constituição da consciência linguística e para a organização das representações mentais associadas à linguagem.

Além disso, por serem múltiplas, detalhadas e sensíveis à experiência, as representações abstratas podem incorporar informações relativas aos gêneros discursivos com os quais determinados itens linguísticos se associam de forma recorrente (Pinheiro; Paredes Silva; Gomes, 2022; Pinheiro, 2025). Essa compreensão fundamenta a opção pela elaboração de materiais didáticos organizados a partir de diferentes gêneros discursivos (Bakhtin, 2003). Segundo Marcuschi (2008), os gêneros constituem práticas sociais e textual-discursivas fundamentais para a comunicação humana, caracterizando-se por aspectos como funcionalidade, circulação socio-histórica, temática, estilo e composição. Sua natureza dinâmica permite que sejam continuamente adaptados, reformulados e recriados em resposta às transformações das práticas sociais. Ao mesmo tempo, a relativa estabilidade que os caracteriza favorece o reconhecimento dos diferentes tipos de enunciados pelos falantes, permitindo distinguir, por exemplo, uma conversa informal de uma entrevista de emprego ou uma interação cotidiana de uma reportagem televisiva.

Diante dessas considerações, a proposta pedagógica apresentada neste capítulo foi construída a partir da convergência entre duas perspectivas complementares: de um lado, a concepção sociolinguística que reconhece a variação como constitutiva do sistema linguístico; de outro, o modelo cognitivo dos MBU, que compreende o conhecimento linguístico como produto da experiência e de processos

cognitivos gerais. Como será discutido nas seções seguintes, essa articulação foi concretizada por meio da seleção de gêneros discursivos específicos, que orientaram tanto a elaboração dos materiais didáticos quanto o desenvolvimento das oficinas de leitura e produção textual realizadas pelo projeto de extensão.

2. PROJETO DE EXTENSÃO: O LÓCUS DA PESQUISA

O projeto de extensão Observatório da Escrita iniciou suas atividades em 2019 tem como objetivo contribuir para a consolidação de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada, promovendo condições para que os sujeitos se apropriem da leitura e da escrita e ampliem suas possibilidades de inclusão social, política, econômica e cultural. Para isso, realiza oficinas de leitura e produção textual destinadas a estudantes da rede pública de ensino da região metropolitana do Rio de Janeiro e a participantes de espaços não formais de educação. As oficinas são conduzidas por estudantes de graduação regularmente matriculados em diferentes cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), de modo a favorecer uma atuação interdisciplinar no acompanhamento do processo de escrita dos educandos. Antes de iniciarem suas atividades, os extensionistas recebem formação sobre a proposta pedagógica e os materiais utilizados nas oficinas. Além disso, participam semanalmente de momentos de avaliação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas, contando com o acompanhamento permanente da coordenação do projeto e dos bolsistas mais experientes.

Atualmente, as ações do projeto se desenvolvem em 17 escolas da rede pública da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O público atendido é diversificado e inclui estudantes da educação básica regular, da Educação de Jovens e Adultos e participantes de projetos sociais vinculados às instituições parceiras. Em sua maioria, os participantes pertencem a segmentos populares da população e residem em territórios marcados por elevados índices de vulnerabilidade social, como as favelas dos complexos da Maré, de Manguinhos e do Alemão, além da Baixada Fluminense.

A necessidade de elaboração de materiais didáticos específicos para as oficinas faz com que o projeto também desempenhe um papel importante na produção

de recursos pedagógicos capazes de mediar os processos de ensino e aprendizagem e de ampliar os debates promovidos nas ações extensionistas. Como proposta que busca estreitar os vínculos entre universidade e sociedade, o projeto procura assegurar uma articulação efetiva entre as orientações político-pedagógicas das instituições parceiras (escolas e espaços não formais de educação) e práticas de ensino de língua que sejam significativas para seus públicos. Nesse sentido, fomenta-se um diálogo permanente entre professores, estudantes extensionistas e educandos, visando à construção de instrumentos pedagógicos que respondam às demandas concretas dos participantes e dialoguem com as múltiplas identidades presentes nos diferentes territórios atendidos.

Considerando a heterogeneidade do público participante, a equipe de extensionistas realiza avaliações semanais das produções escritas desenvolvidas nas oficinas. Esse acompanhamento possibilita não apenas a formulação de estratégias individualizadas para apoiar o desenvolvimento da escrita dos estudantes, mas também subsidia a elaboração de materiais didáticos e educativos adequados às necessidades específicas de cada grupo. As produções textuais dos participantes constituem, por sua vez, um dos principais resultados do projeto. Além de poderem servir como fonte para investigações acadêmicas, essas produções contribuem para fortalecer a percepção dos educandos de que são sujeitos capazes de produzir textos significativos e dignos de circulação social. Dessa forma, a escrita assume simultaneamente a condição de objetivo pedagógico e de produto concreto da ação extensionista.

As oficinas ocorrem semanalmente nas instituições parceiras e possuem duração de noventa minutos. Sua organização pedagógica, assim como a elaboração dos materiais didáticos utilizados, fundamenta-se nos referenciais teóricos que orientam o projeto e foram apresentados na seção anterior. O propósito central das ações é possibilitar que os educandos ampliem progressivamente seu domínio da escrita e avancem em seus processos de alfabetização e letramento, ao mesmo tempo em que se reconheçam como sujeitos capazes de compreender, interpretar e transformar as realidades em que estão inseridos.

Para alcançar esse objetivo, as atividades são estruturadas a partir da articulação entre questões linguísticas e temas relacionados às diferentes dimensões

da vida social dos participantes, sempre mediadas por distintos gêneros discursivos. Em outras palavras, os conteúdos linguísticos não são trabalhados de forma isolada, mas contextualizados em debates sobre temas relevantes para os educandos e materializados em textos que circulam socialmente. A organização das oficinas segue, assim, uma progressão que articula conhecimento linguístico, conhecimento de mundo e gêneros discursivos, aumentando gradativamente a complexidade dos conteúdos abordados, dos temas discutidos e das práticas de leitura e produção textual desenvolvidas ao longo do processo formativo. Neste sentido, para esse trabalho, será apresentada a terceira sequência didática aplicada nas oficinas e que articula: a escrita do -r final em verbos (conhecimento linguístico) em atividades diárias dos estudantes (conhecimento de mundo), sendo ambos alinhavados por meio do tema “rotina” e de gêneros textuais-discursivos a ele relacionados.

3. A GRAFIA DO -R FINAL

A escolha por construir a unidade didática aqui descrita é motivada pela identificação de desvios gráficos recorrentes relacionados ao registro da coda final (r) em infinitivos nas produções dos aprendizes. Tais desvios consistem majoritariamente na ausência de representação gráfica de <r> ao final de formas infinitivas e coocorrem com representações da coda (r) de acordo com a ortografia, como evidenciam dados a seguir: i. “não *matar* as arvore” / “não **fuma** sigaro”; ii. “gosto de **joga** bola e gosto de *estudar*”; iii. “eu vou **vira** um pitura” / “eu vou *dar* o golio pa minha mãe”¹; iv. “*ter* coisas do bom e do melhor” / “**se** conhecida pelo mundo todo”.

Esses dados de variação identificados são resultado da não univocidade entre escrita e fala no que diz respeito à coda final (r) em posição final de itens verbais – evidenciada pelo *input* baixíssimo de realização do segmento na fala e pelo alto *input* de registro de <r> na escrita. Tais fatos tornam o contexto de infinitivo bastante complexo no que diz respeito à aprendizagem de escrita, dificultando o estabelecimento de hipóteses sobre os paradigmas nos quais o infinitivo figura, o que leva os escreventes, em alguns casos menos expressivos, a supergeneralizar o uso

¹ Leem-se: “eu vou virar pintora” / “eu vou dar orgulho para minha mãe”.

da coda (r) final, inserindo o grafema <r> em formas não infinitivas, tal como nos dados seguintes: v. “o peixe estar na escola no seu aquário” / “estava agitado e querendo **fugi** para sua casa e *ser* feliz”; vi. “hoje eu comir uma bala era muito boa e comir ela muito”. Embora esses dados sejam interessantes do ponto de vista da aprendizagem da escrita, por uma escolha metodológica, a inserção de <r> em contextos para além do infinitivo não será aqui abordada. Discussões mais aprofundadas sobre o fenômeno podem ser encontradas em Mendonça (2025).

No que se refere à dinâmica da variação da coda (r) final no Português Brasileiro (PB), diversos estudos em variedades distintas e sob diferentes perspectivas teóricas já foram desenvolvidos ao longo das últimas décadas. Relativamente à língua falada, ao longo das últimas décadas, diferentes estudos sobre a coda (r) final em diferentes variedades atestam uma mudança em progresso no PB em direção à ausência desse segmento, sobretudo no que diz respeito à coda final em verbos (Oliveira, 1983; Callou, 1987; Callou, Moraes e Leite, 1998; Hora e Monaretto, 2003; Brandão, 2008; Callou e Serra, 2013; Oliveira, 2016; Melo, 2017; Melo e Gomes, 2018).

A interferência da oralidade na escrita é vista como um processo natural, especialmente em fases de aprendizagem da escrita, em que o(a) estudante utiliza seu conhecimento fonológico para fazer hipóteses sobre a representação gráfica das palavras. Estudos comparativos entre *corpora* orais e escritos mostram que a não-realização da coda (r) em final de palavras na fala tem relação com a não-grafia do -r final, especialmente em itens menos frequentes ou quando há falta de familiaridade com o padrão ortográfico. Ainda no que diz respeito à grafia do -r final em verbos, a maioria dos estudos variacionistas já realizados convergem na compreensão de que fala e escrita não são polos dicotômicos, mas são modalidades que operam em um contínuo tipológico (Dutra, 2015; Queiroz, 2016; César, 2017; Silva, 2017; Freitas, 2018; Freire e Hora, 2019; Martins, 2019; Branco, 2020; Prazeres, 2020; Bonfim, 2021; Freitas e Lacerda, 2021).

Por meio desses estudos, é possível observar que a não-grafia do -r é um fenômeno variável e que apresenta condicionamentos sociais e linguísticos, quais sejam: a. em geral, **escolaridade** é o fator social mais relevante; quanto maior o nível de escolaridade, menor a incidência de não-grafia na escrita, evidenciando o papel da

escola na manutenção do padrão linguístico (Queiroz, 2016; Freire e Hora, 2019; Silva, 2017); b. **sexo** do escrevente é outra variável que condiciona a não-grafia do -r: as mulheres tendem a ser mais conservadoras e a utilizar mais as formas de prestígio, registrando o -r com mais frequência que os homens (Queiroz, 2016; Silva, 2017); c. **classe morfológica** é outra variável relacionada com o fenômeno: a não-grafia do -r é massivamente superior em verbos do que em nomes (Queiroz, 2016; Freire e Hora, 2019; Branco, 2020; Freitas e Lacerda, 2021); d. **extensão do vocábulo** também é mencionada em estudos sobre a não-grafia do -r: palavras mais extensas (trissílabos e polissílabos) podem desfavorecer o registro gráfico do segmento final (Queiroz, 2016; Silva, 2017; Branco, 2020; Freitas e Lacerda, 2021); e. **contexto fonológico** é uma variável citada em alguns estudos: ambientes precedentes de vogal central baixa e contextos subsequentes de pausa ou consoantes específicas influenciam a manutenção ou queda do segmento (Queiroz, 2016; Silva, 2017; Martins, 2019)².

Ao trazer os estudos anteriormente citados para esse trabalho, não se pretende não confirmar – ou não – os condicionamentos estruturais e sociais apontados nos estudos sobre a não-grafia do -r em escrita escolar, mas sim evidenciar que se trata de um fenômeno variável que guarda forte relação com fala. Assim, o objetivo é destacar que: (i) em diferentes variedades do PB, a coda (r) em final de verbos não é majoritariamente produzida pelos falantes e que (ii) isso tem um impacto sob a maneira como escreventes representam esse segmento na escrita. Além disso, (iii) esse impacto está situado socialmente, ou seja, é influenciado por questões sociais dos escreventes.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de uma unidade didática utilizada no curso de um projeto de extensão universitária de caráter longitudinal, ou seja, que realiza em campo uma série de atividades coarticuladas distribuídas ao longo do ano letivo escolar, a unidade

² Há que se destacar, entretanto, que determinados estudos sobre escrita questionam a relevância da variável, advogando pela primazia de condicionantes de ordem estrutural, lexical e gráfica em se tratando de dados escritos da coda final (r) – ver Mendonça (2025).

desenvolvida foi concebida com base na escolha de um tema capaz não só de proporcionar a produção escrita de expedientes linguísticos específicos – nesse caso, os relativos à produção da coda final (r) em infinitivos verbais –, mas também de incentivar o protagonismo e a participação ativa dos aprendizes. O tema rotina aborda a repetição frequente de mesmas atividades no dia a dia, estabelecendo um parâmetro para a organização do tempo e das tarefas diárias. Com esse tema, é possível abordar a segmentação cronológica do dia em períodos distintos, a necessidade de se seguir uma ordenação específica para as tarefas cotidianas e também a liberdade de escolha de determinadas atividades condicionada a períodos do dia. A unidade didática foi construída para ser aplicada ao longo de três oficinas.

Com a preocupação em tornar o material próximo da realidade dos aprendizes, optou-se pelo uso do modelo de inteligência artificial Gemini, a IA generativa do Google, pela sua capacidade de criar imagens específicas com base em comandos de texto. O Gemini foi utilizado como ferramenta de criação de cenários que simulam o cotidiano de uma criança em idade escolar e moradora de bairros periféricos – emulando a realidade dos alunos participantes do projeto de extensão. Foi criado um personagem fictício para a unidade didática, chamado Fulaninho, cujas atividades diárias são apresentadas de maneira lúdica, em forma de rotina organizada de acordo com três períodos de tempo, quais sejam: manhã, tarde e noite. O pilar conceitual do material articula os períodos cronológicos do dia a expedientes linguísticos específicos, dividindo a unidade em três listas, uma sobre cada período.

As escolhas metodológicas para a construção desse material de ensino visam a uma coesão de suas partes componentes, visto que, em cada material, há exercícios de produção direcionada (com comandos para descrever atividades de imagens e completar lacunas de palavras ou textos) e um exercício de produção que prevê a escolha por parte dos alunos de informações para escrita. Os exercícios de produção autoral de cada lista são propostos com vistas a também servir de indicadores para a avaliação dos efeitos dos materiais, fornecendo dados concretos de produção escrita nos quais será possível verificar os percentuais de ocorrência e de persistência de desvios relacionados ao registro gráfico da coda final (r) em infinitivos verbais. Há que se reforçar ainda a preocupação central do material de se trabalhar gramática de modo contextualizado, visto que a produção linguística dos alunos em alguns exercícios não

se restringe a enunciados sozinhos que respondam a comandos de questões, mas depende do preenchimento de lacunas de textos mais complexos, exigindo leitura e conhecimentos gramaticais para além dos infinitivos.

4.1. UNIDADE DIDÁTICA

Observe-se a primeira lista a seguir:

Figura 1

EXERCÍCIO 1 – NO QUADRINHO ABAIXO, VOCÊ ENCONTRA A ROTINA DA MANHÃ DO NOSSO PERSONAGEM, O FULANINHO. ORGANIZE A ROTINA DELE ESCRREVENDO, NA ORDEM CORRETA, AS ATIVIDADES QUE ELE REALIZA DURANTE A MANHÃ.

MANHÃ

O R D E M	T M A C H E	O B N H R
-----------------------	----------------------------	-----------------------





E S V A S E N S	V S T O U I F R M	I P R A A E S O
--------------------------------------	---	--------------------------------------





E R A L	L M C R	V L T A R A S
------------------	------------------	---------------------------------





EXERCÍCIO 2 – ESCRVA NA LISTA ABAIXO OS HORÁRIOS DE CADA ATIVIDADE PARA O FULANINHO SEGUIR NA MANHÃ DELE.

1. ACORDAR ÀS 6:30 2. TOMAR CAFÉ ÀS _____

Fontes: Exercícios elaborados pelos autores. Imagens geradas por Gemini, em 26 de maio de 2026.

Figura 2

3. TOMAR BANHO ÀS _____

6. IR PARA A ESCOLA ÀS _____

4. ESCOVAR OS DENTES ÀS _____

7. TER AULA ÀS _____

5. VESTIR A ROUPA ÀS _____

8. ALMOÇAR ÀS _____

EXERCÍCIO 3 – LEIA AS INFORMAÇÕES DO QUADRO 1 E INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE AS ATIVIDADES DO QUADRO 2 COSTUMAM SER REALIZADAS.

QUADRO 1					
NUNCA	QUASE NUNCA	ALGUMAS VEZES	TODA SEMANA	QUASE SEMPRE	SEMPRE
QUADRO 2					
PASSEAR ALGUMAS VEZES		ESTUDAR		FAZER EDUCAÇÃO FÍSICA	
PARTICIPAR DE FESTAS		FAZER BAGUNÇA		ESCOVAR OS DENTES	
FAZER PROVA		COLAR NA PROVA		TIRAR 10	

Fontes: Exercícios elaborados pelos autores. Imagens geradas por Gemini, em 26 de maio de 2026.

Figura 3

EXERCÍCIO 4 – DESCUBRA AS OUTRAS CINCO ATIVIDADES DA ROTINA DE FULANINHO QUE ESTÃO ESCONDIDAS NA CRUZADINHA A SEGUIR.

F O C H D U E T H H A T A S D S D F

E A E Y S O R K K H E Y O B W T O A

A O E T S W R N S R E I Y O M L A Z

T T I R P A R A A E S C O L A S D E

W E L T C W R U V U T P R N T R O R

A O I N E M L T A A U E F O L I N B

A Y R O E A A T I Y D A T P U D C A

W E I P T R I D T H A G P L H H A G

D U C E R S E R U P R R N H E P G U

G V E S T I R O U N I F O R M E I N

U E E S S I S T E H A C E B T O E Ç

P E E N V O L T A R P A R A C A S A

VOLTARPARACASA VESTIRROUINIFORMEFAZERBAGUNÇA IRPARAPARAESCOLA ESTUDAR

EXERCÍCIO 5 – ESCOLHA CINCO ATIVIDADES DA ROTINA DO FULANINHO E FORME FRASES COM ELAS.

Fonte: Exercícios elaborados pelos autores.

Para o período da manhã, o material simula uma rotina fixa e estruturada, com mais atividades e nenhuma flexibilidade de ordenação ou escolha de atividades e horários de realização. Destaca-se que o nível de dificuldade dos exercícios aumenta gradativamente ao longo do material, solicitando mais escrita e leitura com o passar das atividades. Nessa primeira parte do material, o aspecto linguístico central trabalhado é o uso do infinitivo como imperativo na estruturação do gênero textual-lista de tarefas. Outros aspectos linguísticos trabalhados na primeira parte são: i. a marcação dos horários de início de atividades fixas utilizando-se o *chunking* “às + numeral” (“acordar às 6:00”; “ter aula às 7:30”), como um recurso linguístico alternativo aos usos sem preposição + artigo, e ii. o uso de itens lexicais e estruturas mais complexas de marcação de frequência de atividades para além da rotina fixa (“nunca”; “quase nunca”; “algumas vezes”; “toda semana”; “quase sempre”; “sempre”). O material também explora a ludicidade na utilização de jogos como exercícios de produção escrita que visam a fixar os aspectos linguísticos trabalhados, como visto no exercício 4 em que se utiliza um caça-palavras com algumas das atividades elencadas para a rotina da manhã do personagem. É importante destacar que o material tem como objetivo a construção de conhecimentos sobre a escrita, mas não adota metalinguagem densa e nem se dedica a descrever paradigmas linguísticos. Os conhecimentos acerca da escrita e, mais além, da gramática da língua portuguesa são desenvolvidos com base no material, de modo gradual e não explícito, a partir do contato com a leitura e a escrita.

Observe-se a segunda lista a seguir:

Figura 4

EXERCÍCIO 1 – À TARDE FULANINHO **PODE ESCOLHER** O QUE **QUER FAZER** COM SEUS AMIGOS. ELES ESCOLHEM BRINCADEIRAS DIFERENTES TODO DIA. NO QUADRO SEGUINTE, VEMOS AS ATIVIDADES QUE ELE **VAI FAZER** COM OS SEUS AMIGOS DE SEGUNDA-FEIRA ATÉ QUINTA-FEIRA.

TARDE

SEGUNDA-FEIRA

U

A

TERÇA-FEIRA

J

G

R



QUARTA-FEIRA

O

A

QUINTA-FEIRA

N

D

R



Fontes: Exercícios elaborados pelos autores. Imagens geradas por Gemini, em 26 de maio de 2026.

Figura 5

EXERCÍCIO 2 – FULANINHO E OS AMIGOS ESCOLHERAM AS BRINCADEIRAS, MAS **VOCÊ VAI DECIDIR** A ORDEM EM QUE ELAS VÃO ACONTECER. COMPLETE O TEXTO A SEGUIR COM AS INFORMAÇÕES QUE FALTAM.

NA SEGUNDA-FEIRA FULANINHO VAI _____ COM OS AMIGOS, DE 14:00 ATÉ _____. DEPOIS DISSO, NA TERÇA-FEIRA, ELES VÃO _____ DE _____ ATÉ 16:00. NO DIA SEGUINTE, TODOS _____ DE _____ ATÉ _____. E, NA QUINTA-FEIRA, O GRUPO DE AMIGOS VAI _____.

EXERCÍCIO 3 – OS AMIGOS **NÃO CONSEGUIRAM RESOLVER** NEM QUAL SERIA A BRINCADEIRA DA SEXTA-FEIRA NEM O HORÁRIO EM QUE VÃO BRINCAR. **ESCOLHA VOCÊ UMA BRINCADEIRA DIFERENTE** DAS QUE ELES JÁ DECIDIRAM E CONTINUE A HISTÓRIA, INDICANDO TAMBÉM O HORÁRIO EM QUE TUDO VAI ACONTECER.

... FINALMENTE, FULANINHO E SEUS AMIGOS _____ NA SEXTA-FEIRA, _____.

EXERCÍCIO 4 – ALÉM DAS ATIVIDADES DO DIA A DIA, EXISTEM ALGUMAS ATIVIDADES PARA FAZER COM MENOS FREQUÊNCIA. FORME FRASES COM AS ATIVIDADES ABAIXO DIZENDO A **QUANTIDADE DE VEZES** QUE FULANINHO **VAI REALIZAR** CADA UMA.

CORTAR O CABELO

DAR VACINA NO GATO

IR AO MÉDICO

CONHECER LUGARES



Fontes: Exercícios elaborados pelos autores. Imagens geradas por Gemini, em 26 de maio de 2026.

5, jogo no qual, além da leitura das dicas, os escreventes têm como aporte para a resolução da tarefa as imagens que representam cada atividade.

Observe-se a terceira lista a seguir:

Figura 7

EXERCÍCIO 1 – À NOITE, AS ATIVIDADES VOLTAM A SE REPETIR. VEJA NO QUADRO A SEGUIR A ROTINA DA NOITE DE FULANINHO COM SUA FAMÍLIA.

NOITE	
	QUANDO CHEGA A NOITE, FULANINHO DEVE ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ÀS 5:30.
DEPOIS DISSO, PRECISA ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ DE 6:00 ATÉ 8:00.	
	TODOS OS DIAS, OS AVÓS DELE COSTUMAM ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ÀS 8 HORAS.
A FAMÍLIA TAMBÉM GOSTA DE ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ DE 8:30 ATÉ 10:00.	
	NO FIM DO DIA, FULANINHO CONSEGUE ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ÀS 10 HORAS.

Fontes: Exercício elaborado pelos autores. Imagens geradas por Gemini, em 26 de maio de 2026.

Figura 8

EXERCÍCIO 2 – COLOQUE AS ATIVIDADES DA ROTINA DO PERSONAGEM EM ORDEM.

BRINCAR COM OS AMIGOS, TOMAR CAFÉ, VOLTAR PARA CASA, JANTAR,
VESTIR O UNIFORME, TER AULA, TOMAR BANHO, DORMIR, ESTUDAR,
VER TELEVISÃO, ACORDAR, IR PARA A ESCOLA, ALMOÇAR

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

FIM DO DIA



EXERCÍCIO 3 – AS ATIVIDADES QUE VOCÊ COLOCOU EM ORDEM TÊM NÚMEROS MARCADOS NO CANTO DAS CAIXINHAS. ARRUME AS ATIVIDADES DE ACORDO COM AS PARTES DO DIA, ESCRREVENDO OS NÚMEROS DE CADA UMA ABAIXO.

MANHÃ	TARDE	NOITE

Fontes: Exercícios elaborados pelos autores. Imagem gerada por Gemini, em 26 de maio de 2026.

Figura 9

EXERCÍCIO 4 – CHEGOU A SUA VEZ! ESCREVA NOS QUADROS A SEGUIR UMA LISTA COM AS ATIVIDADES QUE VOCÊ **COSTUMA FAZER** NA SUA ROTINA DIÁRIA.

MANHÃ

TARDE

NOITE

Fonte: Exercício elaborado pelos autores.

Para o período da noite, representa-se uma rotina semimaleável, com menos atividades do que no período inicial e possibilidades de escolha em relação aos horários de realização de determinadas atividades. Nesse terceiro material, observa-se uma exigência maior de escrita nos exercícios. A seção final do material emprega verbos que selecionam infinitivos verbais como complementos na descrição de atividades sem horário fixo. Optou-se por não inserir aspectos linguísticos novos no material, tendo em vista o seu nível de dificuldade. Manteve-se o uso de metalinguagem simples, em consonância com as outras duas listas. Quanto ao aspecto lúdico, o exercício 3 solicita que os alunos ordenem as atividades apresentadas, formando uma linha do tempo que funciona tanto como uma atividade de reforço da escrita quanto como um exercício de revisão de algumas atividades dos materiais um e dois. O exercício final, além de explorar mais a prática escrita dá forte incentivo ao protagonismo dos alunos, solicitando que sejam escritas atividades das suas próprias rotinas.

4.2. ADAPTAÇÕES DOS MATERIAIS

As imagens criadas também desempenham a função de estimular a visualidade dos aprendizes, funcionando como um aporte multimodal para a produção escrita. No que se refere ao público-alvo da unidade, essa escolha é justificada pelo fato de os alunos apresentarem distintos níveis de domínio da escrita, realidade que motiva a estruturação de duas versões do material, chamadas de lista 0 – voltada para alunos com menor domínio das convenções da escrita, na qual os exercícios contam com mais recursos de suporte para a escrita e para a leitura – e de lista 1 – direcionada a alunos com habilidades de escrita mais desenvolvidas, em que há menos recursos de suporte nos exercícios.

As diferenças entre as listas 0 e 1 são as seguintes: i. enquanto as listas 0 apresentam os primeiros exercícios com quadrinhos para completar as palavras parcial ou inteiramente, as listas 1 fornecem apenas linhas para a escrita, sem delimitar tamanhos de palavras ou quantidades de letras; ii. o exercício de caça-palavras dispõe, na lista 0, as atividades a serem encontradas de cabeça para baixo para auxiliar na sua identificação, ao passo que não há auxílio na lista 1; iii. no exercício da cruzadinha, a lista 0 está parcialmente preenchida, já a lista 1 não tem nenhuma letra nos quadrinhos; iv. no exercício da linha do tempo, a lista 0 contém linhas tracejadas indicando a quantidade de letras das palavras de cada caixa numerada, por outro lado, a lista 1 só dá as caixas numeradas. Paralelamente, a quantidade de suporte nas listas 0 é reduzida no material final.

5. RESULTADOS ESPERADOS

O objetivo primário da unidade é reforçar o conhecimento gráfico dos aprendizes no que se refere ao paradigma de infinitivo. O que se tenta estimular com o material é uma consciência linguística (não necessariamente explícita) sobre a(s) diferença(s) entre fala e escrita. O reforço desejado tem como ponto de partida a repetição do registro de <r> nos três principais contextos nos quais o infinitivo figura: i. a formação do futuro perifrástico; ii. o uso de verbos que selecionam infinitivos como

complementos; iii. a utilização do infinitivo como imperativo. A escolha por apresentar contextos linguísticos de uso do infinitivo variados e textualmente ancorados tem como finalidades auxiliar os escreventes a reconhecerem tais contextos e, conseqüentemente, compreenderem a necessidade de se registrar graficamente a coda (r), mesmo que ela não seja pronunciada.

A estruturação da unidade visa à autonomia dos aprendizes e dá espaço para que possam ampliar as suas práticas com a escrita. Não se pretende com o material aqui detalhado extinguir todos os desvios relacionados ao registro gráfico da coda final (r) em verbos, nem sanar todas as dúvidas que os alunos desenvolverão em seu processo particular de construção de hipóteses e saberes sobre a língua. Entretanto, acredita-se que, com um material de ensino continuado voltado especificamente para o uso do grafema <r> nos três contextos abordados, o índice de não representação gráfica da coda final (r) em itens verbais será menor durante a realização das atividades mais autorais da unidade e em produções futuras. Apenas a análise das produções dos aprendizes será capaz de fornecer respostas concretas sobre os efeitos imediatos do material didático.

Por fim, como esse material foi produzido para oficinas de leitura e escrita de um projeto de extensão, ele também pode servir para apoiar professores em sala de aula, como uma sequência didática que pode ser continuada e diversificada ou ainda como ponto de partida para a emergência linguística em outros contextos (identificação de verbos, outros contextos de infinitivo, grafia do -r em outras formas verbais flexionadas, escrita de -r em não-verbos, entre outras). Em outras palavras, o material pode funcionar como um disparador não só para apoiar o trabalho de conteúdos específicos em sala de aula, como também para o debate acerca da importância da produção de materiais didáticos (socio)linguisticamente embasados por parte dos professores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANCO, A. A. T. C. **O apagamento do rótico em coda final em produções escritas no Ensino Fundamental II**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
- BRANDÃO, S. F. Variação em coda silábica na fala popular fluminense. **Revista da ABRALIN**, v. 7, p. 177-190, 2008.
- BYBEE, J. Usage-based Theory and Exemplar Representation. *In*: HOFMANN, T.; TROUSDALE, G. (org.). **The handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 49-69.
- BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. São Paulo: Cortez, 2016.
- CALLOU, D. M. I. **Variação e distribuição da vibrante na fala culta do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ/PROED, 1987.
- CALLOU, D. M. I.; MORAES, J.; LEITE, Y. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **DELTA**, São Paulo, v. 14, n. esp., p. 1-20, 1998.
- CALLOU, D. M. I.; SERRA, C. R. Variação do rótico e estrutura prosódica. **Revista do GELNE**, Fortaleza, v. 1, p. 41-57, 2012.
- CONNINE, C. M.; RANBOM, L. J.; PATTERSON, D. J. Processing variant forms in spoken word recognition: the role of variant frequency. **Perception & Psychophysics**, v. 70, p. 403-411, 2008.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; GOMES, C. A. Teoria de Exemplares. *In*: HORA, Demerval da; MATZENAUER, Carmen Lúcia (org.). **Fonologia, fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017. p. 157-168.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; GOMES, C. A. Fonologia na perspectiva dos Modelos de Exemplares. *In*: GOMES, C. A. (org.). **Fonologia na perspectiva dos Modelos de Exemplares**: para além do dualismo natureza/cultura na ciência linguística. São Paulo: Contexto, 2020. p. 13-36.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; GUIMARÃES, D. O. A aquisição da linguagem falada e escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, jul./set. 2013.
- DUTRA, M. 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**.

2015. Dissertação (Mestrado Profissional in Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FOULKES, P.; DOCHERTY, G. The social life of phonetics and phonology. **Journal of Phonetics**, v. 34, n. 4, p. 409–438, 2006.

FREIRE, Josenildo Barbosa; HORA, Demerval da. Apagamento do /r/ em final de palavras: o que dizem os textos escolares. **Revista Iniciação e Formação Docente**, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2019.

FREITAS, A. C.; LACERDA, M. F. O. O apagamento do /R/ em coda final de nomes e verbos infinitivos na escrita escolar de alunos do 8º ano. **Revista Investigações**, Recife, v. 34, n. 2, p. 1-26, 2021.

FREITAS, E. A. A. F. **Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do -r em coda final em formas verbais**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

GOMES, C. A.; CRISTÓFARO-SILVA, T. Variação lingüística: questão antiga e novas perspectivas. **Lingua(gem)**, Macapá, v. 1, n. 2, p. 31-41, 2004.

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

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994. v. 1.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: volume 2: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: volume 3: cognitive and cultural factors. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Karine Gonçalves. **Variação na escrita do /r/ final**: uma análise em textos escritos e dados orais de alunos do Ensino Fundamental I. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

MELO, Marcelo Alexandre S. Lopes de. **Direcionalidade da mudança sonora**: o papel do item lexical e da avaliação social. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2017.

MELO, M. A. S. L.; GOMES, C. A. Sobre variação, mudança e representação da coda (r) na comunidade de fala do Rio de Janeiro. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 169, 2018.

MENDONÇA, Caio Miei. **Inserção não convencional da coda (r) ao final de verbos em textos digitais**: condicionantes estruturais, lexicais e gráficos. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

OLIVEIRA, M. A. Reanálise de um problema de variação. **Português: Estudos Linguísticos**, Uberaba, n. 7, p. 23-51, 1983. (Série Estudos).

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de; GOMES, C. A. (org.). **Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita**. 1. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014.

PINHEIRO, A. F. C. **Comunicação digital, sujeito pronominal e objeto direto anafórico**: evidências da conexão cognitiva entre variantes linguísticas e gêneros discursivos. 2025. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

PINHEIRO, A. F. C.; PAREDES SILVA, V. L.; GOMES, C. A. Conhecimento linguístico e gêneros discursivos digitais: correlações possíveis a partir de fenômenos variáveis em interações por chat. **DIACRITICA**, v. 36, p. 300-316, 2023.

PRAZERES, D. S. **Quando o apagamento do R em posição de coda silábica chega na escrita**: a construção do estilo oral do cordel para reflexões sobre o português falado e escrito. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

QUEIROZ, V. T. **A ausência de registro da vibrante na escrita de alunos do Ensino Fundamental II em ambiente on-line e off-line**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, M. P. S. C. **Interferência da fala na escrita de alunos do ensino médio**: descrição e análise de usos de monotongação e de apagamento do [R] final. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução: Marcos Bagno. Revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

Sobre os autores**Caio Mieirol Mendonça**

Doutor e Mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ. Realiza estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ. Concentra seus interesses de pesquisa em Fonologia do português brasileiro, investigando fenômenos grafofonológicos variáveis em textos digitais. Desenvolve, paralelamente, estudos com ênfases em ensino de língua e desenvolvimento de conhecimentos metacognitivos.

Marcelo Alexandre Lopes de Melo

Professor Adjunto do Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFRJ). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, pesquisando principalmente os seguintes temas: variação e mudança linguística, percepção da variação socialmente indexada e aquisição da escrita, em especial por grupos de indivíduos periféricos.