



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i036079>

DA FALA PARA A ESCRITA: ASPECTOS FONOLÓGICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Nilza Pereira CREPALDI (UEM)¹
Patrícia Santos de SOUZA (UEM)²
Luciane Braz Perez MINCOFF (UEM)³

Data de recebimento: 13/01/2019

Aceite: 05/05/2019

Resumo: O artigo é resultado de estudos realizados durante o curso Profletras/UEM/Pr e apresenta desvios linguísticos em textos produzidos por alunos do ensino fundamental II, procurando refletir fenômenos relativos aos níveis de variação linguística quanto à Fonética e à Fonologia na tentativa de identificar a influência das variantes em relação à fala e à escrita. Discute-se também o papel do professor de língua materna no processo de mediação para ajudar o aluno observar as diferenças da língua e empregá-las de acordo com as suas exigências comunicativas.

Palavras-chave: Fonologia. Variação. Ensino.

Abstract: The article is a result of studies carried out during the course Profletras / UEM / Pr and presents linguistic deviations in texts produced by elementary students II, trying to reflect phenomena related to the levels of linguistic variation in Phonetics and Phonology in an attempt to identify the influence of variants in relation to speech and writing. It also discusses the role of the mother tongue teacher in the mediation process to help the student observe the differences of the language and use them according to their communicative requirements.

Keywords: Phonology. Variation. Teaching.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), especificamente em seu art. 32, e o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) determinam que as práticas de linguagem na escola devam vincular-se ao contexto social a fim de educar o aluno, prepará-lo para viver em sociedade, ser capaz de se expressar e ser compreendido em diferentes contextos. Face a isso, compete à disciplina de Língua Portuguesa, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), trabalhar a linguagem como prática social, quer na oralidade ou na escrita, e proporcionar-lhe reflexão sobre as diferentes manifestações

¹ nilzapereiracrepaldi@gmail.com

² patriciasanza@gmail.com

³ lucianebrasperez@yahoo.com.br



linguísticas, em diferentes esferas sociais, viabilizando atividades em sala de aula que o levem a dominar a língua culta como uma das formas de comunicação sem, no entanto, depreciar as demais manifestações da língua.

Apesar dessas expectativas de aprendizagem, é comum os alunos do ensino fundamental II apresentarem em seus textos problemas de ordem fonológica sem perceberem que isso é consequência da influência econômica, cultural e social, regional ou familiar, e que pode refletir na sua manifestação oral e escrita. Além disso, continua arraigada na escola a ideia do “erro” linguístico, considerando a norma-padrão da língua portuguesa a única manifestação linguística de uso “correta”. No entanto, muitas dessas manifestações da escrita do aluno são explicadas pelos estudos em Fonética e Fonologia, visto que, para cada caso, há um conceito sistemático que elucida o processo de hipótese que o aluno elabora para a sua própria aprendizagem de uso da língua.

A fim de se instituir uma nova forma de tratar a linguagem na escola, tanto o professor quanto os alunos devem refletir sobre isso, de modo que os últimos não fiquem constrangidos e estigmatizados pensando que os “desvios” na sua produção oral ou escrita constituem “erros”, o que pode inibi-los de escrever ou levá-los a escrever pouco para “errar” menos. Sabe-se, contudo, do compromisso da escola com o letramento do educando e, para isso, a Língua Portuguesa se compromete com o ensino da língua em seu registro padrão que é manifestado na escrita pela norma culta.

Diante disso, a preocupação desse artigo é responder por que algumas das produções dos alunos possuem “riqueza semântica”, mas apresentam tantos “erros” de escrita, enquanto outras são “certinhas”, entretanto com pouca criatividade, informatividade ou progressão de ideias. E, para tentar elucidar a questão, faz-se uma análise de vocábulos e expressões de textos de alunos coletados no decorrer da programação normal das aulas de português, durante o segundo trimestre do ano de 2017. O artigo divide-se em duas partes: a primeira, apresenta pesquisa teórica sobre a relação entre norma culta e norma padrão da linguagem e entre fala e escrita no campo fonético e fonológico para o ensino da língua; e a segunda, propõe-se a analisar a produção escrita de alunos do ensino fundamental das séries finais nas aulas de português na tentativa de responder à problemática apontada, apresentando os resultados da pesquisa.

1. Metodologia



A pesquisa está fundamentada na Linguística Aplicada (LA), no campo da formação de professores, em uma abordagem qualitativa e interpretativista, com o foco na reflexão sobre as variedades do uso da língua materna escrita em relação à oralidade e à mediação do processo ensino-aprendizagem. Segundo Celani (1992 apud TAVARES; BRAGA; LOPES-ROSSI, 2012), a LA é de natureza essencialmente humanista, por isso a pesquisa tem como parâmetros questão que problematiza o processo ensino e aprendizagem da linguagem oral em relação à escrita, observando as competências e os procedimentos de mediação, envolvendo a análise de uma concepção de educação e a importância da Fonética e da Fonologia para explicar alguns desvios encontrados na escrita dentro do campo de ação das pesquisadoras _ o ensino da língua materna.

2. Aportes teóricos

2.1 A fala e a escrita para o ensino da língua

Para compreender como se manifesta as variantes linguísticas e as marcas da oralidade presentes nos textos dos alunos, Faraco (2004) explica que a norma culta é a variante materializada da língua praticada por um grupo elitizado que controla o poder social e está mais ligada à escrita e à fala formal da linguagem. Por uma questão ideológica e hegemônica, o uso dessa norma a faz ser considerada a “melhor” em relação às outras praticadas por outros grupos sociais.

Nesse sentido, na tentativa de estabilizar e controlar as variantes linguísticas, estabeleceu-se pela escrita uma norma-padrão da linguagem, mais próxima da língua culta do que das demais normas, com o objetivo de unir as demais normas e não se sobrepor às demais. Essa norma é um elemento abstrato e não está relacionada apenas à gramática, mas também aos modos de ser, de pensar, de agir e de dizer do indivíduo, quer em relação ao seu letramento ou quanto aos aspectos gramaticais. Além do que, o domínio da cultura letrada e os valores que estão nela implícitos, faz com que a norma padrão esteja articulada às instituições que acabam adotando-a aos seus interesses. No entanto, o Estado segue a norma padrão da linguagem sem considerar a história individual das pessoas e a diversidade dos grupos sociais. Desta forma, as demais variantes da língua passam a ser discriminadas e consideradas “erradas” (FARACO, 2004).

Faraco (2004) diz que a linguagem é um processo interativo, um trabalho sócio - histórico que se realiza pelas práticas sociais e nos distintos momentos históricos. Neste sentido, a



linguagem é o local das relações sociais em que os interlocutores agem como sujeitos ativos, e ela é heterogênea e variável, no tempo e no espaço. Em seus estudos, o autor esclarece a influência da norma padrão no contexto político e nas instâncias de poder, estando aí a escola subjugada por certas concessões e permissões pré-determinadas por instituições que contradizem as reais necessidades dos alunos. E isso faz com que haja a imposição da norma padrão, a desvalorização das variantes linguísticas dos alunos, desenvolvendo a ideologia do “certo” e do “errado”, o que dificulta a participação criativa e a valorização das produções orais e escritas dos estudantes.

Entretanto, o ensino da língua materna na escola, com as mudanças socioculturais, passou a exigir novas metodologias fundamentadas em uma concepção de língua sociointeracionista que emergiu para se adequar às novas exigências contextuais, e o aluno passou a ser o centro do processo mediado por um ser mais experiente. Essa concepção tem suas raízes nas teorias vygotskianas (1989) e bakhtinianas (1922) as quais defendem que não é a mente que organiza a linguagem, mas a “língua” é que organiza o conhecimento, além do que o processo parte do social para, depois, individualizar-se e se desenvolver. Assim, a comunicação ocorreria entre o “eu” e o “outro” numa determinada situação contextual.

Nesta nova forma de conceber o ensino, não se diminui o papel de mediador do professor no processo de ensino da língua, pois, segundo Vygotsky (1989), para que o aprendiz atinja um novo conhecimento, deve ele partir de seus conhecimentos prévios, mas precisa de uma mediação para atingir um conhecimento sistematizado. Além disso, o caminho para a aprendizagem não é linear e é passível de “erros construtivos” pelos esquemas de assimilação. Esses esquemas são responsáveis para a construção e reconstrução do objeto de aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Para Oliveira e nascimento (1990), o conhecimento da escrita é mediado principalmente pela competência linguística do aluno, e esta, por sua vez, determina a elaboração das hipóteses usadas pelo aprendiz na construção deste conhecimento. Alguns “erros” observados na escrita constituem “erros” por: (a) fugirem das convenções da ortografia oficial em vigor; (b) irem contra as regras de relacionamento entre fonemas e grafemas; (c) manifestarem relações opacas entre fonemas e alofones; (d) violarem a representação gráfica de sequência de palavras – relações opacas entre palavras morfológicas e palavras fonológicas; (e) violarem as regras gramaticais usadas na escrita; (f) irem contra às formas dicionarizadas; (g) violarem as regras que dizem respeito à forma do texto; (h) hipercorreção. Mas, a definição de “erro” é relativa,



visto que “só se pode apontar um “erro” se se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p. 38).

Com os avanços sociolinguísticos, o ensino da língua passou a interpretar a variação linguística de forma diferente e não mais numa concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como estrutura. Deste modo, as pesquisas sobre a relação entre fala e escrita não mais se resumem em descrições do perfil da comunidade dos falantes, mas passam a ter uma nova aplicação teórica e prática sob o viés da Fonética e da Fonologia e confirmam que a língua se transforma no tempo e no espaço, e que as variantes linguísticas devem ser compreendidas numa relação de diversidade, ou seja, todas elas com o seu devido valor, dentro de seu contexto de uso (HORA; AQUINO, 2012).

Assim, a norma culta passou a ser vista como uma variante, isto é, uma possibilidade a mais no uso e não exclusivamente como a única “correta”. A estrutura da língua apresenta, a partir de então, uma mudança entre Fonética e Fonologia, visto que a primeira é responsável pelos estudos de dados individuais de fala pela descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, e a última pelas diferenças e descrições do funcionamento da língua compartilhados no social (BEZ; AQUINO, 2011).

Segundo Alkin (2005, p.33 apud ANTONIO; BARROS, p. 51, 2011): “Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações”, e essas variantes linguísticas estão relacionadas aos fatores geográficos, sociais ou contextuais. Deste modo, à escola “não compete substituir a variedade não-padrão dos alunos pelo padrão, porém, ajudá-los a ver as diferenças entre as variedades e utilizá-las de acordo com as exigências comunicativas” (BAGNO, 1999 apud ANTONIO; BARROS, p.51, 2011).

Cagliari (2002) diz que o valor linguístico não é igual à de “certo” ou “errado”, pois ele se refere às funções de um som dentro da organização sistemática da língua. Para ele (1990, p. 87): “Um som pode não distinguir palavras num contexto, mas ter um valor distintivo em outro”, e esses sons que distinguem palavras são os chamados fonemas.

Para Machado (in HORA; PEDROSA, 2012), a sílaba de um vocábulo é a unidade fonológica para a compreensão da fonologia das línguas. E, no português brasileiro (PB), ela se compõe sempre de um núcleo, o pico silábico, podendo ainda compor-se de uma consoante ou semivogal pré-vocálica, ou seja, antes do núcleo chamado ataque ou *onset* silábico, que pode não ser preenchida por nenhum segmento. Além disso, para o autor, a sílaba pode ser constituída de consoantes e semivogais pós-vocálicas, chamadas também de glide ou vogais assilábicas,



isto é, depois do núcleo, formando a coda silábica, que pode não ser preenchida por nenhum segmento. Quando duas vogais atuam em sequência, numa mesma sílaba, a mais sonora é escolhida para o núcleo e a outra é incorporada à coda, constituindo o ditongo _ núcleo ramificado.

Hora (2004) comenta que as sílabas em português podem ter no seu final apenas quatro consoantes: /N/ /l/ /r/ /S/. Para ele, as consoantes nasais em coda se neutralizam com respeito ao seu ponto de articulação, podendo, assim, uma consoante nasal em final de sílaba, assimilar o ponto de articulação da consoante seguinte, se no interior do vocábulo, ou, se no final, gerar um ditongo. No caso do PB, as vogais são mais sonoras do que as consoantes e só elas constituem o pico silábico, ou seja, a maior tonicidade. Dependendo da posição das consoantes nas sílabas, a língua pode sofrer variação, seja pelo processo do apagamento ou da ressilabificação, já as vogais mudam pela posição da sílaba que pertencem em relação à tonicidade da palavra e mudam pelo processo de nasalização, harmonização, neutralização e assimilação que podem sofrer. Isso vem caracterizar as variantes da língua das diferentes regiões brasileiras, podendo mudar de acordo com o contexto social em que os falantes se inserem ou pelo estudo da distribuição dos fonemas (HORA, 2004).

E, conforme as pesquisas de Cristóvão Silva (2001), Bisol (1996), Bagno (2005, 2007), Câmara Jr. (1969), Collischonn (2002), Schwindt (2002) e Amaral (2002) citadas por Antônio e Benites (2011), as variantes dialetais do PB quanto ao nível dos sons podem ter a classificação anexada no quadro abaixo:

Categorias de desvios da língua (Quadro 1)

CATEGORIAS	CONCEITO	EXEMPLOS
Alçamento de vogal	Elevação sonora de vogal [e] e [o] em sílaba após a sílaba tônica (postônica) final de palavra	“mo.le” [ˈmɔli] “fo.to” [ˈfɔtʊ]
Apagamento do /R/	Supressão do som /R/ em final dos verbos no infinitivo. Foneticamente realizado como [ø] pela maioria dos brasileiros.	Falar (falá) > [faˈla] Comer (comê) > [koˈme]
Elisão da vogal/a/	É quando dois picos silábicos se encontram e, por não estarem protegidos por acento ou pausa, o pico mais fraco desaparece. Ocorre quando a vogal /a/ átona se encontra em final de palavra seguida por outra vogal, no	Estava hospitalizado > Esta [vos] pitalizado Merenda escolar > Meren [des] colar



	início da palavra seguinte, desaparecendo a primeira.	
Degeminação	a) Fusão de duas vogais de igual qualidade em sequência V + V na qual a primeira vogal é final da primeira palavra e a segunda vogal é o início da palavra seguinte. b) Ocorre quando duas vogais (final e inicial) são átonas. c) Acontece quando a primeira vogal da frase fonológica é acentuada.	“Calça amarela” [kawsamaR'la] Nunca h avia visto > 'nun ['ka] via visto Obriga os dedos a ficar amontoados > ficá amontoados > fi [ka] montoados
Ditongação	Apagamento de uma vogal quando uma palavra termina em vogal e a outra inicial por vogal.	Menina humilde > meni [naʊ] milde Verde amarelo > ver [dʁa] marelo
Ditongação de vogal tônica final seguida de /S/	Mudança fônica que resulta na segmentação de uma vogal em duas partes, formando uma única sílaba (ressilabação ou ressilabificação)	Mas > ['maɪs] Nós > ['nɔɪs];
Epêntese vocálica	Surge geralmente quando a vogal /i/ é sonorizada entre duas consoantes.	“Apto” > ap [i] to “Absoluto” > ab [i] soluto “Admirar” > ad [i] mirar “Ritmo” > rit [i] mo
Harmonização de vogais pretônicas	Quando uma vogal adquire características de outra vogal. Fenômeno muito comum nas vogais pretônicas que se harmonizam com a altura da vogal subsequente.	“Pepino” > [pi 'pinɔ] “Perigo” > [pi 'rigɔ] “Comida” > [ku 'midɛ] “Bonita” > [bu 'nitɛ]
Monotongação de ditongos átonos crescentes em posição final	Trata-se de um processo ligado à passagem do latim para o português (iustitia > justiça)	Notícia > notiça Paciência > paciença Imundície > imundice Abundância > abundança
Não-nasalização de sílabas postônicas	Quando os ditongos nasais ão e em postônicos perdem o traço de nasalidade.	Órgão > “órgu”, Falaram > “falaru” Homem > ”homi” Ontem > “onti”
Pronúncia [ɫ] da lateral palatal [ʎ]		Velha > véia” ['veja] Telhado > teiado ['teɫ'ado] Olho > óio ['ɔio]
Monotongação dos ditongos [eɪ], ae [aɪ], ao [oʊ]		Beijo ['beɪʊ] Peixe ['peɪʃi] Caixa ['kaɪʃa]
Assimilação	Mudança de um som ao compartilhar traços	Ouro > ['o.ɾo] Amou > [a'mo]



	articulatórios com som vizinho. No caso do ditongo, o caráter palatal do glide [ɹ] e das consoantes [ʒ] e [ʃ] reúnem - se em um único som pela assimilação.	Baixo > ['baʃo] Caixa > ['kaʃe] Faixa > ['faʃe]
Redução dos gerúndios “-ndo” para “-no”	Surge no PB não padrão.	Andando > andano Correndo > correno Falando > falano
Rotacismo	Trata-se da troca do L pelo R quando há duas consoantes seguidas de vogal e também consoante em final de sílaba.	In. gl ês > ingrês Chi. cl e.te > chicrete Pl an.ta > pranta Tal.co > tarco Fu.te. bol > futebor Ca. pi .tal > capitar
Síncope das proparoxítonas	Aparece quando um ou mais sons são suprimidos em sílaba átona postônica de um vocábulo.	Estômago > “istombu”, Xícara > “xicra”, Óculos > “oclus” Abóbora > “abobra” Tábua > “tauba” Córrego > “corgo” Fósforo > “fosfro”

Quando 1: Elaborado pelas autoras.

Para Hora (2004), dependendo da posição das consoantes nas sílabas, a língua pode sofrer variação, seja pelo processo do apagamento ou da ressilabificação, já as vogais mudam pela posição da sílaba que pertencem em relação à tonicidade da palavra e mudam pelo processo de nasalização, harmonização, neutralização e assimilação que podem sofrer.

Com base nesses conceitos teóricos, relata-se a seguir um estudo de “erros” na produção escrita de alunos a fim de verificar fenômenos linguísticos associados à oralidade.

2.2 A fonologia aplicada na escola

Os informantes envolvidos na pesquisa foram meninos e meninas, de 11 a 15 anos, matriculados no 6º, 7º e 8º ano, oriundos de escola pública do noroeste paranaense e de nível socioeconômico distintos, ou seja, os menos favorecidos e os de nível um pouco mais favorecido. O *corpus* de análise são vocábulos e expressões extraídos de produções de gêneros discursivos diversificados. Os textos foram selecionados aleatoriamente, e as pesquisadoras tiveram o cuidado de coletar os dados segundo a programação escolar sem dar nenhum esclarecimento aos alunos quanto à grafia das palavras usadas na redação dos textos. Os



estudantes também não realizaram nenhuma análise linguística ou reelaboração textual, após as suas produções.

A pesquisa dos “erros” detectados partiu de uma amostragem de cinquenta textos, o que resultou em um levantamento por categorias. Os dados foram, em seguida, tabelados e, posteriormente, analisados para a produção de sentido com base nos conhecimentos teóricos adquiridos durante as aulas de Fonologia, Variação e Ensino do curso Profletras/UEM.

Segue quadro sinóptico com as categorias de desvios encontrados nos textos dos alunos (Quadro 2):

CATEGORIAS	ERROS
MARCAS DA ORALIDADE	Aí, daí, então, pra
VARIAÇÃO DIASTRÁTICA	Catiripapo
HIPOSEGMENTAÇÃO	Derepente - derrepente > de repente roubalo > roubá-lo porisso > por isso oque > o que agente > a gente denovo > de novo atarde > a tarde apé > a pé evou > eu vou
HIPERSEGMENTAÇÃO	em bora > embora de pressa > depressa na quela > naquela em dividuo > indivíduo
FUGA ÀS CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS OFICIAIS: USO INDEVIDO DE CONSOANTES, TROCA, INVERSÃO, SUPRESSÃO OU ACRÉSCIMO DE LETRAS.	Ofereçeu (ofereceu), você (você), fação (facão), tronbadinha (trombadinha), colonbo (Colombo), enbora (embora), serto (certo), higreja (igreja), umides (humildes), uminde (humilde), avia (havia), umildes (humildes), jente (gente), sidade (cidade), sercou (cercou), não adequação no emprego dos porquê, impressão (impressão), a um tempo atrás (há um tempo atrás), ne (em), fomo (fomos), peque (pequeno), votando (voltando), começei (comecei), abraçou-lhe (abraçou-lhe), acomtece (acontece), tropesou (tropeçou), parentes (parentes), comsegua (consegua), comseguinto (conseguinto), conseguimos (conseguirmos), asaltante (assaltante), bomzão (bonzão), maçã (maçã), manhã (manhã), guato (gato), larguada (largada), batecem (batessem), aprosimava (aproximava), cítio (sítio), centou (sentou), perçebeu (percebeu), puchou (puxou), vinheram (vieram), morava (morava),



	arependido (arrepentido), forram (foram), barulho (barulho), emborra (embora), votando (voltando)
REDUÇÃO DE -NDO PARA -NO (GERÚNDIO)	Jogando > [jo'gano]
EPÊNTESE VOCÁLICA	capiturado
APAGAMENTO DE /R/ FINAL DE VERBOS NO INFINITIVO	“Roubá (r) o carro” “torce” > torcer
DITONGAÇÃO DE VOGAL TÔNICA FINAL SEGUIDO DE /S/	Nós > Nois Mas > mais Atrás > atrais Vocês > voceis
ALÇAMENTO	Ao > au - [aʊ]
HARMONIZAÇÃO DE VOGAIS PRETÔNICAS	Desviar > [dɨs'viar] Chovendo > [chu'vendo] Feliz > [fi'liz] Passeamos > [passi'amos] Discutiram > [descu'tiram]
NÃO - NASALIZAÇÃO DE SÍLABA POSTÔNICA	Pegaram > [pe'garo]
NASALIZAÇÃO DE SÍLABA POSTÔNICA	Eram > erão
DEGEMINAÇÃO – FUSÃO DE VOGAIS	“Eles estavam” > “Eles tava”
REDUÇÃO POR ASSIMILAÇÃO	Roubar [robar] Estourou [esto'rou] Chegou [che'gô] Lareira [la'raera] Trouxe [troxe] Indivíduo [indi'vido] Ficou [fi'ko] Guardei [gar'dei]
HIPERCORREÇÃO	Fugiu > fugil Escutou > escultou Fugiu > fugio Saiu > saio

Quadro 2: Elaborado pelas autoras.

Para a análise, selecionou-se entre os textos apenas alguns trechos, tendo em vista que os casos se repetiram e, em algumas categorias, a lista de exemplos se estenderam muito. A princípio, verificou-se entre as categorias a presença de marcas da oralidade (aí, daí, então, pra, a gente), fato este compreendido pela variação dialetal de um grupo de alunos que apresenta na escrita as formas orais de uso do seu cotidiano.

Constatou-se também a variação diastrática pela presença da palavra “catiripapo”. Termo este utilizado no nordeste brasileiro para definir uma agressão leve entre adversários, brigas de casal ou para responder corpo a corpo alguma provocação. Porém, apesar do aluno pertencer a uma região diferente, a palavra vem sendo, hoje, adotada por diferentes grupos do PB.



Outro problema verificado nos textos dos alunos foi a segmentação de palavras. Para Bisol (2001 apud ANTÔNIO; BENITES, 2011), a sílaba, do ponto de vista fonético, corresponde a cada uma das emissões de ar que se produz enquanto o indivíduo fala. Mas que, do ponto de vista fonológico, ela é o lugar que organiza os fonemas consonantais e vocálicos, constituindo a base da hierarquia prosódica. Destarte, é muito importante a posição que os segmentos ocupam na estrutura das sílabas, pois, muitos alunos têm dificuldade, segundo Abaurre (2001 apud ANTÔNIO; BENITES, 2011) de organizar a sua escrita. E, como resultado disso pode ocorrer a segmentação dos vocábulos. Isso ocorre quando na fala as palavras são pronunciadas numa única emissão.

Por isso, a partir do que o aluno ouve, ele tende a escrever da mesma forma, sem separação onde existe uma fronteira vocabular (ROMUALDO, 2010 in SANTOS; ROMUALDO; RITTER, 2010). Esse fenômeno é chamado de hipossegmentação ou juntura intervocabular, conforme alguns exemplos encontrados nos textos analisados: “derrepente”, “oque”, “agente”, “denovo” e “atarde”.

Segundo Abaurre (2011 apud ANTÔNIO; BENITES, 2011), esses casos de segmentação indicam que o escrevente tem dúvida sobre qual posição os segmentos que devem ocupar na estrutura das sílabas, não sabendo organizá-los. No caso do termo “derrepente”, o aluno teve problemas para organizar a escrita em – Consoante Vogal (CV) e CVCVCCV, ou seja, de organizar as sílabas, ou seja, ele não consegue fazer a relação entre os fonemas consonantais e os vocálicos.

Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer também uma segmentação indevida chamada hipersegmentação, ou seja, uma separação da escrita que ortograficamente está incorreta, como nos casos registrados: “em bora”, “de pressa”, “na queela”, “em dividuo”, “mi serca”. Esses “erros” ortográficos estão, portanto, relacionados à organização prosódica da língua e são comuns na escrita de escreventes em processo de ensino-aprendizagem. Em “Mi serca” além do aluno usar da hipersegmentação também trocou o “e” pelo “i” porque fala [i] e não [e], usando inadequadamente o “c” ao invés de “s” (BISOL, 2001)

No entanto, observou-se que, uma das categorias de “erros” mais encontradas nos textos foi a fuga às convenções ortográficas oficiais: uso inadequado, troca, inversão, supressão ou acréscimo de letras. Para Cagliari (2002), isso se deve ao fato do aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra enquanto a ortografia oficial emprega outra. Esses usos indevidos, para o autor, ocorrem de preferência com as consoantes s, x, r, z, m, h, g.



Conforme Romualdo (2010), a relação entre as letras e os sons da fala não é nada simples, pois a escrita não é o espelho da fala e isso gera problemas na escrita dos alunos, principalmente durante o processo de alfabetização, tendo em vista que nem sempre as hipóteses que o aluno faz entre escrita e fala se confirmam.

As amostras atestam que os aprendizes apresentam tanto falhas de ordem biunívoca _ relações de um som para mais um, determinadas a partir da posição: “jenti” “sidade”, “centou”, “imprensão”, “acontece”, “parentes”, “abaçou-lhe”, “batecem”, “tronbadinha”, “enbora”, “atraz”, “começei”, “persebi”, “higreja”, “ofereceu”, “bomzão”, quanto de relações de concorrência _ quando surge mais de uma letra para representar o mesmo som, na mesma posição: “barrulho”, “forram”, “emborra”, “manhã”, “maçã”. Nestes dois últimos casos, o aluno acrescenta também uma letra para reforçar a nasalidade, pois ele sabe que “m” tem essa propriedade, constituindo-se um caso de previsibilidade prosódica.

A relação entre grafemas e morfemas, segundo Lemle (2010 apud ANTÔNIO; BENITES, 2011), podem ser imprevisíveis ou determinadas por informações contextuais. A imprevisibilidade, para a autora, constitui problema do ponto de vista de sua codificação e não de decodificação para o aprendiz. Nos casos empregados de “bomzão”, “tronbadinha”, “enbora”, “conseguiu”, “parentes”, “acontece”, “higreja”, “augum”, “barrulho”, forram” e “emborra” os aprendizes fizeram uma associação fonológica-ortográfica por previsibilidade prosódica. Quando o “m” ocorre dentro de palavras, só pode estar diante de “p” ou “b” e, neste caso, para Cagliari (2002), os alunos acabam substituindo o som nasal [m] por [õŋ] ou [ẽŋ], dependendo da vogal anterior. No entanto, em “puchou”, “aproximação”, “atraz”, “abaçou-lhe” e “persebi” há informações contextuais nos morfemas que levaram os alunos a associarem grafemas e fonemas por imprevisibilidade.

Ao escrever “higreja”, conforme o exemplo abaixo, o aluno acrescenta letra pelo fato de foneticamente o [h] ser semelhante à vogal “i” à qual se liga, sendo, no entanto, uma versão dessa, sussurrada comprovando aí outro caso de previsibilidade prosódica (CAGLIARI, 2002).

Para Bisol (2001), no PB, na margem direita das sílabas complexas como Consoante + Consoante Vogal (CCV), a primeira consoante será uma oclusiva ou fricativa labial e a segunda um [ɹ] ou um [l] como na palavra “abra.çou” do trecho anterior. O aluno, neste caso, mostra dificuldade de organizar na escrita os elementos que compõem as sílabas VCCV CVV escrevendo “aba. çou” VCV CVV e acaba apagando um grafema.



Conforme Hora (2004), dependendo da posição analisada e da vogal que antecede a lateral, o apagamento da lateral “l” em posição de coda pode ter comportamento curioso. Para o autor, em posição medial, se a vogal que antecede a lateral for anterior, o apagamento nunca deverá ocorrer, uma vez que geraria ou uma palavra inexistente em PB ou uma palavra com outro valor semântico, fato esse constatado quando o aluno escreveu “votando” no lugar de “voltando”. Em mais de um texto verificou-se a troca de **-ndo** por **-no** no gerúndio: **Jogando** [jo'gano], comprovando a variação da língua pelo apagamento da consoante “d”.

Em relação às vogais, Cagliari (2002) comenta que as trocas de vogais não são consideradas como uso indevido, pois constituem transcrições fonéticas. Romualdo (2010) diz que aos vários sons que realizam o mesmo fonema dá-se o nome de variantes ou alofones, os quais podem ser posicionais, regionais, estilísticos, livres ou facultativos. Uma dessas variantes pode ser observada quando o aluno acrescenta um fonema em uma palavra em que a vogal /i/ (da fala coloquial) está inserida entre duas consoantes. É o caso da palavra “capturado”, constituindo, consoante Câmara Jr. (1969 apud ANTÔNIO; BENITES, 2011), a epêntese vocálica. Neste caso, o aprendiz atribuiu na escrita à letra “p” o som de “i”. Cagliari (2002) explica que, o que se chama de vogal e de consoante na escrita, quando aplicado à fala, não é simples e claro, porque essa relação não se aplica em todas as ocorrências. Por isso, segundo ele, o aluno encontra dificuldade nesse aspecto.

O apagamento do /r/ final no modo infinitivo do verbo em “roubá o carro” também foi outro desvio observado pelas amostras, isso explica-se por ser um uso da fala que já se generalizou em vários contextos sociais. Contudo, um fenômeno verificado repetidamente nos textos foi a ditongação de vogais tônicas finais seguidas de /s/ como nos casos de: *mas* > [ˈmas̃], *vocês* > [voˈsɛ̃s]. Neste processo fônico, segundo Hora e Pedrosa (2012), cria-se um ditongo a partir da inserção de um glide [y] junto à vogal da sílaba quando a coda é preenchida por uma consoante fricativa /S/.

Outro aspecto analisado foi a elevação de vogal em sílaba postônica final, constituindo o chamado alçamento como se verifica pela amostra: “Ela mais que rápida foi au quarto...”. Aqui o aluno troca “ao” por “au” (ANTÔNIO; BENITES, 2011).

Dentre os chamados “erros” fonéticos observa-se pelos textos a presença da harmonização de vogal pretônica, ou seja, quando uma vogal adquire características de outra vogal. A presença da vogal /i/ na sílaba tônica, puxa para cima a pretônica /e/, produzindo aí um único som, como no exemplo coletado da palavra “desviar” > [ˈd̃ɪsviar]. O [e] vogal média-



baixa se eleva para harmonizar com o [i] vogal média-alta. Essa prática ocorre na tentativa de harmonizar a realização dos fones.

Um desvio quanto à não-nasalização de sílaba postônica de um vocábulo, ou seja, quando o ditongo nasal em sílaba átona sofre variação, verificou-se em “pegaram” “[pe'garo]”. Os ditongos nasais “ão” e “em”, quando postônicos, podem não ter traços de nasalidade, mas isso não ocorre quando esses ditongos são tônicos, por exemplo: “jargão”, “falarão”. Por isso, o aluno também troca constantemente o tempo verbal passado pelo futuro e vice-versa: falaram > [fa'laĩã] ou cantarão > [ka'taĩũ]. Essa nasalização postônica foi observada em um dos textos pela troca de “eram” por “erão”.

Em alguns casos, explicar isso aos alunos pelo significado do tempo verbal (passado/futuro) pode até mesmo atrapalhar, segundo Cagliari (2002), tendo em vista que eles dizem [a'faru] para acharam e [a'fa'laũ] para acharão. O aprendiz, conforme Santos, Romualdo e Ritter (2010), apresenta esse problema porque, na relação que ele faz entre sons e letras, ignora as particularidades na distribuição das letras e, na leitura, pronuncia cada letra individualizando seu valor central, e a sua escrita é como a transcrição de sua fala. Esse aluno desconhece que uma mesma letra pode representar diferentes sons, dependendo da posição em que ela aparece.

Outro “erro” decorrente do emprego da vogal decorre da degeminação das vogais, como se observou em “eles tava”. E, nesta relação entre grafema e fonema encontrou-se também palavras escritas por analogia a formas já conhecidas, como foi o caso de “fugiu” por “fugil”, “escutou” por “escultou”, gerando um desvio por hipercorreção.

De acordo com Cagliari (2002, p. 141): “A hipercorreção é comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia delas é diferente. Passa a generalizar essa forma de escrever”. Para o autor, muitas palavras que terminam em “e” são pronunciadas com “i”, em “u” pronunciadas com “o”, ou “u” pronunciadas com “l”.

3. Resultados e discussões

Diante dos dados coletados, embora havendo muitos desvios linguísticos nas produções dos alunos, o número de acertos encontrados foi maior, o que se explica pelo fato desses estudantes estarem frequentando o segundo ciclo do ensino fundamental e possuírem um pouco mais experiência com a leitura e a escrita, bem como já superado alguns problemas básicos de alfabetização. As análises revelam, de modo geral, que houve pouca dificuldade com o reconhecimento das palavras, porém ficou evidente que alguns escreventes ainda não estão



plenamente envolvidos pela dinâmica da escrita convencional, ou seja, não dominam completamente as regras da escrita da norma padrão do PB, apresentando marcas da oralidade, dificuldade com a segmentação das sílabas, inversão, troca, acréscimos, supressão de letras, apagamento e ressilabificação das consoantes, nasalização e harmonização das vogais.

Para Simões (2006), essas dificuldades não se restringem à alfabetização, às crianças, ao ensino fundamental das séries iniciais, mas são dúvidas que se verificam em qualquer etapa e nível de ensino. As dificuldades ortográficas se resolvem com o tempo e com a prática do uso da língua. Por isso, o professor das séries mais avançadas, não pode achar que os textos de seus alunos têm deficiência linguística por apresentar “erros” ortográficos. Com o tempo, o aluno precisa saber: (a) diferenciar a língua falada da escrita; (b) a variação do uso linguístico; (c) adequar os registros; (d) o modelo alfabético-ortográfico; (e) as convenções da língua. Muitas das dificuldades dos textos dos alunos são de responsabilidade do próprio processo de ensino-aprendizagem, das ações pedagógicas impróprias decorrentes da falta de conhecimento teórico e prático do professor quanto à estrutura e funcionamento da língua materna devido a uma má formação e falta de pesquisa e reflexão sobre esse assunto (SIMÕES, 2006).

Hora (2011) aponta que é preciso levar em conta a questão da variante linguística no que se refere à “atitude” que os alunos e professores possuem em relação a ela. Em seus estudos, o autor observa que o conceito de “atitude” envolve tanto aspectos afetivos, cognitivos, comportamentais como os ideológicos. O fato de a língua portuguesa ter uma variedade padrão e uma não-padrão faz estabelecer a ideologia do “certo” e do “errado”, e as pessoas julgam os demais pelos traços particulares de suas falas. Por uma uniformização imposta de caráter ideológico, a língua se padroniza, e o letramento na escola ocorre com base na ideologia da autoridade, no prestígio e na legitimidade, ou seja, a língua padrão é protegida e mantida pelas doutrinas de correção. O autor conclui dizendo que a padronização da língua é responsável pelas atitudes negativas ou positivas das pessoas em relação a uma língua (HORA, 2011).

Cagliari (2002) observa que é importante verificar também que os modos de falar transformam-se com o tempo, e os indivíduos vão aprendendo a língua ou dialeto da comunidade em que vive. No entanto, as línguas não se degeneram e vão adquirindo novos valores sociolinguísticos, ligados às mudanças sociais. Por isso, não se tem o “certo” e o “errado”, mas o diferente. Entretanto, a escola rotula os alunos em “bons” e “maus”, aquele que escreve “certinho” porque fala e escreve o dialeto de prestígio e o “burro” que tem a fala e a



escrita estigmatizada pela sociedade. Para o autor, a escola deve mudar essa cultura educacional.

Silva (2003, p.21) também alega que: “Muitas vezes alunos com excelente potencial são excluídos do sistema educacional devido ao fato de sua fala desviar da norma prescrita”. O professor de língua materna lida com a linguagem, em geral, de forma preconceituosa, desconhecendo os processos que possam estar imbricados na variação linguística.

Desta forma, para possibilitar que o aluno reflita as variantes linguísticas e as questões psicológicas, cognitivas e ideológicas, de modo que compreenda a norma culta da escola apenas como mais uma variante dentro de um contexto com tantas variedades de comunicação, Cagliari (2002) afirma que o professor deve: (a) ter uma formação continuada de modo que perceba a importância da Fonética e da Fonologia para o letramento na escola, pois através desses estudos, ele passará a entender como as variantes da língua funcionam e respeitará as diversidades da produção da fala e da escrita de seu aluno; (b) mostre aos alunos que a sociedade atribui valor social diferente aos diferentes modos de falar a língua, e que esses valores se baseiam em preconceitos que são resultado de consequências econômicas, políticas e sociais; (c) ofereça ao aluno possibilidades concretas, por meio do ensino dos conteúdos previstos no currículo escolar, esclarecendo que o valor linguístico não é igual ou de “certo” e “errado”, mas que diz respeito às funções de um som dentro da organização das línguas.

De posse de conhecimentos fonológicos, o mediador poderá planejar atividades mostrando como funcionam a fala e a escrita, de modo que o aluno perceba que, quando ele troca uma letra por outra, há uma explicação fonológica que vem elucidar o desvio. As técnicas de análise fonológica, aliadas à descrição fonética, na escola, permitem que os alunos percebam melhor como a fala, a escrita e a leitura da língua materna funcionam (CAGLIARI, 2002).

Todo este processo, segundo Simões (2006) é muito importante para que o professor desenvolva o seu planejamento e trabalhe a leitura e a escrita de modo que os alunos acompanhem e desenvolvam aspectos linguísticos de coerência e coesão que nivelem o seu conhecimento aos esperados e prossigam em sua aprendizagem sem estigmas e constrangimentos decorrentes da postura tradicional do certo/errado.

Carvalho (1996 apud SANTOS; ROMUALDO; RITTER, 2010) sugere que o professor aplique também atividades pelas quais os alunos possam exercitar a sua percepção auditiva por meio de canções e poemas que apresentam os fonemas distorcidos. Entretanto, para Simões (2006), o professor não poderá sobrepor a questão ortográfica aos de semântica durante o



processo ensino e aprendizagem da língua para que o conteúdo dos textos de seus alunos seja acolhido, valorizado e enriquecido com o tempo.

A função da língua na sociedade, consoante Faraco (2004), é de “emancipar” o sujeito e não de moldá-lo a determinadas regras, concessões e permissões. Sendo assim, a escola teria que lutar contra as ideologias instituídas, valorizar o contexto de produção do aluno, acatar suas ideias, respeitar as variantes da língua e possibilitar ao estudante ser ativo durante o processo de uso da linguagem oral e escrita. Com isso, o aluno irá falar e escrever, na escola e fora dela, sem medo de “errar” e, aos poucos, ser capaz de desenvolver habilidades também no uso da norma culta da linguagem, ultrapassando a cópia ou a mera repetição de informações, desenvolvendo o senso crítico e a criatividade, capaz de se comunicar em âmbito coletivo, ampliando as suas relações sociais e se preparando para atuar melhor como cidadão na sociedade. Por isso, a gramática, na escola, deve ser ensinada de forma funcional, como uma prática social de uso, partindo da análise linguística textual, de modo que o aluno, ao empregar a língua, perceba que os seus elementos estão constituindo os sentidos que ele quer dar ao seu discurso, em determinada situação de comunicação (FARACO, 2004).

É preciso, desta forma, que o professor de português deixe claro aos alunos que a norma padrão não é melhor que outra variante da língua, mas que há contextos diferentes de comunicação que vai exigir o uso de uma ou de outra norma, estando todas certas. E, se a escola precisa trabalhar a língua para a emancipação humana, deve tratá-la de forma flexível nas práticas socioculturais da leitura e da escrita, pois esta norma não passa de estruturas de poder abstratas e que “podem” ser transformadas.

Considerações finais

Verificou-se com a pesquisa que a norma culta é a materialização da língua escrita e falada formal praticada por um grupo de elite cultural e social que controla o poder aos seus interesses, enquanto que a norma padrão é a manifestação abstrata e ideológica que emergiu da necessidade de se padronizar as diferentes manifestações do PB. No entanto, pelo caráter heterogêneo da linguagem, isso tornou-se inviável e, por estar mais próxima da linguagem culta do que das demais variantes, essa padronização instituiu a ideologia do “certo” e do “errado”, e a fala e a escrita de outros grupos sociais e regionais passaram a ser discriminadas. A escola, por sua vez, dominada por certas concessões e permissões instituídas, incumbiu-se de ensinar a linguagem culta e padronizada e, com isso, acabou reforçando a ideologia das deficiências da



linguagem. Todavia, o professor de português pode e deve lutar contra certas ideologias e tratar as diferentes manifestações da linguagem como “diferenças” e valorizar as variantes linguísticas.

Os textos analisados revelaram que a análise dos “erros” cometidos por alunos, no decorrer do processo de produção escrita é de extrema importância para que se compreenda os mecanismos utilizados por estes aprendizes durante a apropriação do funcionamento da língua oral e escrita, pois é a partir dos “erros” que os alunos realizam hipóteses que os ajudarão, com o tempo, a desenvolver o seu letramento. E, não há dúvida que os estudos de Fonologia e de Fonética auxiliam o professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental II a compreender os desvios na produção textual de seus alunos e verificar quais os níveis de aprendizagem quanto à escrita ele ainda não dominou durante o processo de alfabetização e que poderá atingir. É imprescindível, portanto, ao professor compreender como seu aluno fala e representa na escrita a sua oralidade, ajudando-o a dominar a norma culta sem preconceitos e/ou estigmas para não restringir a sua criatividade.

Sendo assim, compete à escola oferecer oportunidades ao aluno para que este amplie os seus domínios linguísticos, a fim de que não haja nem absoluta limitação à norma culta e nem extrema liberdade quanto ao uso das formas linguísticas. Tudo isto, para que o aprendiz seja capaz de produzir textos “ricos semanticamente”, além de se apropriar com eficiência do uso da norma padrão da língua materna conforme as exigências das situações comunicativas às quais esteja sujeito.

Obras consultadas

ANTÔNIO, Juliano Desiderato; BARROS, Elena C. Fonologia e Variação. In ANTÔNIO, Juliano Desiderato; BENITES, Sônia A. Lopes. **Fonética e fonologia**. Formação de professores de letras – EAD, 2011, p.51-61.

BAKHTIN, Mikhail M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira, São Paulo: Hucitec, 1992.

BEZ, Alessandra da Silveira; AQUINO, Carla de. **Saussure e o estruturalismo**: retomando alguns pontos fundamentais da teoria saussuriana. Cadernos do II: Porto Alegre, n. 42, junho de 2011, p. 05-17. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BISOL, Leda. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, Lei número 9394, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, Lei de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>. Acesso em: 28 jul. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, 2005 (101-122).

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004 p. 37-60.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa**. Disponível em: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html. Acesso em: 15 jul. 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel/Pr: Assoeste, 1985.

HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro (Org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. V. 1. João Pessoa: editora da UFPB, 2012.

HORA, Dermeval da; AQUINO, Maria de Fátima S. **Da fala para a leitura**: análise variacionista. Alfa, São Paulo, 56 (3): 1099-1115, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4986>. Acesso em: 15 jul. 2017.

HORA, Dermeval da; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. (Org.). **Estudos da linguagem**: casamento entre temas e perspectivas. João pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011.

HORA, Dermeval da. **Fonética e fonologia**. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, out. 2004. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

MACHADO, Rafaela Veloso. Ditongo. In: HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro (Org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB/ UFPB Virtual, p. 161-182, 2012



OLIVEIRA, Marco Antônio; NASCIMENTO, Milton do. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita.** UFMG. Educ. Rev. Belo Horizonte (12) 33-43, dez.1990 (impresso).

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da educação Básica:** Língua Portuguesa. SEED/PR. Departamento da Educação Básica. 2008.

ROMUALDO, Edson Carlos. Elementos de fonologia, fonética e algumas questões relacionadas à alfabetização. In: SANTOS, Annie Rose dos; ROMUALDO, Edson Carlos; RITTER, Lilian Cristina Buzato Ritter (Org.). **Letramento e escrita.** Maringá: Eduem, 2010, v. 1, p. 49-74.

SANTOS, Annie Rose dos; ROMUALDO, Edson Carlos; RITTER, Lilian Cristina Buzato Ritter (Org.). **Letramento e escrita.** Maringá: Eduem, 2010, v.1, 106 p.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. **Fonética e fonologia do português brasileiro:** 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 119 p.

SILVA, Thaís Christófar. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita:** fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TAVARES, Francis Mari Ribeiro da; BRAGA, Priscila; LOPES-ROSSI, Aparecida Garcia. **Tendências atuais em linguística aplicada:** leitura no ensino de língua materna. XVII Encontro de Iniciação Científica XIII Mostra de Pós-graduação VII Seminário de Extensão IV Seminário de Docência Universitária. Universidade de Taubaté, de 16 a 20 de outubro de 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** Trad. José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.