

Fonologia, Aquisição e Educação

Raquel Santana Santos
Aline de Lima Benevides
Andressa Toni
[Orgs.]



Fonologia, Aquisição e Educação

Raquel Santana Santos
Aline de Lima Benevides
Andressa Toni
[Orgs.]



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Ilustração da capa

Carolina dos Santos Ramos

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo



Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Fonologia, aquisição e educação

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Raquel Santana Santos
Aline de Lima Benevides
Andressa Toni

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F675 Fonologia, aquisição e educação / Organizadoras Raquel Santana Santos, Aline de Lima Benevides, Andressa Toni. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-802-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.028211512>

1. Fonologia. 2. Aquisição. 3. Educação. I. Santos, Raquel Santana (Organizadora). II. Benevides, Aline de Lima (Organizadora). III. Toni, Andressa (Organizadora). IV. Título.
CDD 461.5

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Este livro foi pensado como material inicial para aqueles interessados na aquisição fonológica e em como a fonologia pode afetar a sala de aula. *Esperamos que as discussões aqui trazidas e o material complementar referenciado possam auxiliar professores, educadores e alfabetizadores a introduzir a Fonologia e a Aquisição Fonológica como uma ferramenta ao ensino de língua portuguesa, melhor compreendendo o percurso linguístico percorrido pela criança e suas semelhanças, diferenças e transferências ao mundo letrado.* Podemos dividir o livro em duas partes: a primeira apresenta as bases da alfabetização e da fonética e da fonologia; a segunda parte trata de diversos aspectos de aquisição de linguagem. Ele tanto pode ser utilizado como um livro de leitura corrida, capítulo por capítulo, como material de consulta para capítulos específicos. Cada capítulo traz também sugestões de leituras para o aprofundamento do tema.

O primeiro capítulo, *A Linguística e a Alfabetização*, traça um panorama geral da linguística e quais as relações que estabelecemos entre esta e a alfabetização. O que é língua? O que é fala? O que significa dizer que a língua é arbitrária? E qual a relação da arbitrariedade com a criatividade linguística? Qual a importância da abstração – tanto do conteúdo quanto de sua forma de representação – para a alfabetização? Este capítulo inicia trazendo exemplos dos mais diversos componentes linguísticos que a criança deve adquirir, antes mesmo de ser alfabetizada. Depois, discutem-se exemplos da fonologia para mostrar como a criança é um pequeno linguista fazendo hipóteses sobre sua língua. Sua tentativa de grafar as palavras “como se fala” esbarra na diferença entre os modos de falar do aprendiz e do professor, principalmente na aquisição da língua materna, pois quando a criança chega à escola, ela já domina essa língua, ela fala essa língua. Situação diferente daquela de aprendizagem de uma segunda língua, em que o aprendiz não tem conhecimento (às vezes nenhum) da língua que o professor vai ensinar.

O segundo capítulo, *Alfabetização: a história dos métodos e as contribuições da Neurociência para o desenvolvimento da leitura e da escrita infantil*, explora o percurso histórico dos principais métodos de alfabetização no Brasil, procurando compreender como e por que diferentes estratégias de ensino foram adotadas no país desde a colonização. Afinal, o que são métodos sintéticos? E analíticos? De que forma essas metodologias encaram a aquisição da língua? E o desenvolvimento da criança? Quais razões (políticas, históricas, culturais e sociais) permitiram seu advento? Nesse contexto, trazemos a Neurociência e seu olhar, tanto sobre o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, como, também, sobre os métodos de ensino. De que forma essa área pode contribuir para um ensino mais significativo? O que é consciência fonológica e como a criança pode avançar a partir de práticas relacionadas aos sons da língua? Assim, espera-se que, por meio de orientações didáticas, bem como de ideias e diferentes práticas pedagógicas, o educador

possa refletir sobre suas aulas e contribuir significativamente para o desenvolvimento de seu aluno.

O terceiro capítulo, *Fonética e Fonologia*, apresenta conceitos elementares de fonética articulatória e alguns processos fonológicos da Língua Portuguesa que se mostram mais recorrentes na escrita de crianças e de adolescentes. Inicia-se com a exposição do aparelho articulatório e dos articuladores requeridos para a articulação e caracterização dos sons da língua (consoantes, vogais e glides), com a exposição, por exemplo, dos seus pontos e modos de articulação. Tais conhecimentos articulatórios são fundamentais para que o docente se valha do método fônico no processo de alfabetização: a distinção entre R forte e R fraco, que, a partir de correlatos articulatórios, são auxiliares para a distinção da grafia, por exemplo; o processo de monotongação, recorrente na fala adulta (que leva as pessoas a produzirem [ˈka.fɐ] *caixa*), e que transparece na escrita de alfabetizandos.

Os capítulos seguintes tratam de aquisição. O primeiro deles, o capítulo quatro, é *Aquisição da Linguagem*. Este capítulo oferece uma introdução sobre o desenvolvimento linguístico da criança, focando na aquisição da Fonologia. Nosso intuito é explicitar o quanto a criança já sabe sobre a sua própria língua antes mesmo de frequentar a escola. A primeira parte do capítulo discute questões gerais sobre a aquisição da linguagem, e a segunda parte concentra-se na aquisição da camada sonora da língua. O capítulo organiza-se em torno de 4 questões, discutindo i) os ingredientes biológico e social da aquisição da linguagem; ii) a diferença entre gramática tradicional e gramática mental; iii) o desenvolvimento articulatório-motor infantil; e iv) as diferentes causas aos erros típicos da fala infantil.

O capítulo cinco traz a *Aquisição fonológica de língua estrangeira*. A partir da relação entre os sistemas grafológicos e fonêmicos, e as relações distintas entre dois sistemas em diferentes línguas (português, inglês, francês e espanhol), o capítulo visa instrumentalizar os professores de línguas estrangeiras, bem como os que ensinam o português brasileiro aos alunos estrangeiros. Questões políticas e econômicas, bem como o crescente processo de internacionalização das universidades brasileiras, são parte de uma recente demanda que tem exigido esforços das áreas de ensino para atender a essas necessidades. O conhecimento da estrutura fonológica das duas línguas (língua materna e segunda língua) é fundamental para que se preveja as dificuldades que os alunos terão e se pense em estratégias para minimizar as dificuldades. Partindo dos conhecimentos fundamentais sobre os sistemas linguísticos, procura-se identificar algumas transferências fonéticas e fonológicas que são marcas de sotaque estrangeiro e, comumente, geram ruídos de comunicação.

O sexto capítulo, *Bilinguismo*, aborda, primeiramente, o conceito de bilinguismo e define a diferença entre bilinguismo primário, também denominado simultâneo, e secundário, também denominado consecutivo. O capítulo enfoca a aquisição bilingue

ainda na infância, tanto simultânea quanto consecutiva precoce, tratando de aspectos que relacionam bilinguismo e aquisição, bilinguismo e cognição e bilinguismo e sociedade. No que diz respeito à aquisição, busca-se discutir a questão da representação mental lexical e gramatical das línguas, a idade de aquisição, o desempenho e a competência linguística e transferências estruturais de uma língua para outra. Além da aquisição, aborda-se também a afasia linguística como evidência importante para a compreensão acerca do armazenamento das línguas no cérebro. No que diz respeito à relação bilinguismo e cognição, discute-se a associação do bilinguismo à inteligência, desde meados do século XX, quando se iniciam os primeiros estudos acerca dessa temática, até os estudos mais recentes. No que diz respeito à relação bilinguismo e sociedade, o capítulo traz uma discussão acerca das sociedades plurilíngues, em que crianças bilíngues ou multilíngues convivem. Por fim, o capítulo traz questões que se encontram em aberto e dependem de estudos mais aprofundados.

Finalmente, o sétimo capítulo, *A Fonologia na sala de aula: desvios comuns de escrita*, coloca em prática os conceitos abordados nos capítulos anteriores, demonstrando de forma direta como a Fonologia e seus percursos de desenvolvimento podem auxiliar o professor a interpretar os desvios da criança e traçar caminhos pedagógicos focados em superar suas principais causas. Busca-se conduzir o professor a acessar o raciocínio linguístico do qual derivam os erros de escrita da criança, utilizando os conteúdos abordados no livro como ferramentas de detecção e intervenção. Para tanto, serão discutidos exemplos retirados da base de dados de Bohn, Nunes & Trindade (2018), que contém corpora de escrita desde o Ensino Infantil ao Ensino Médio. Nestas amostras, será evidenciada a relação entre a troca de letras e o sistema fonológico do português; entre o deslocamento de letras e a aquisição da estrutura silábica; entre o uso do til ‘~’ e das letras M e N e a nasalidade; entre o apagamento de consoantes e vogais em determinados contextos e processos de assimilação fonológica, dentre outros exemplos. Tais tópicos visam discutir os principais desvios observados na escrita da criança, evidenciando como a consciência fonológica - aquilo que a criança já sabe sobre a fonologia de sua língua, sua bagagem linguística - se manifesta no processo de alfabetização.

Alguns poderão sentir falta de um capítulo que trate de questões fonoaudiológicas e psicopedagógicas: é o caso que a escrita infantil pode estar evidenciando dificuldades persistentes, que necessitam de auxílio especializado? Será que meu aluno tem dislexia, disgrafia, dislalia? Não vamos neste livro tratar dessas questões, mas chamamos a atenção para a necessidade de se estar atento para as dificuldades que as crianças possam apresentar e orientar a busca para um tratamento específico, sem abrir mão do importante papel que o professor tem na alfabetização do aluno. Isto é, ao mesmo tempo em que não podemos reduzir tudo a uma questão de busca de atividades mais variadas que consigam introduzir com sucesso a criança no mundo das letras, não podemos, por outro lado,








patologizar o aprendiz – atribuindo-lhe uma disfunção a qualquer dificuldade encontrada.

Direcionamos todos os interessados ao site www.fae.fflch.usp.br onde podem encontrar material complementar e mais discussões sobre casos específicos que surgem no processo de alfabetização.

Finalmente, agradecemos à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária e ao Banco Santander pelo apoio e pelo financiamento do presente material didático, à Comissão de Cultura e Extensão, aos participantes dos cursos e aos demais integrantes do curso de extensão “Fonologia, Aquisição e Educação”, os quais foram fundamentais para a produção deste material.

Boa leitura, bons estudos!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A LINGUÍSTICA E A ALFABETIZAÇÃO - OU À GUIA DE INTRODUÇÃO	
Raquel Santana Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115121	
CAPÍTULO 2	11
ALFABETIZAÇÃO: A HISTÓRIA DOS MÉTODOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL	
Ana Paula Piola	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115122	
CAPÍTULO 3	49
FONÉTICA E FONOLOGIA	
Aline de Lima Benevides	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115123	
CAPÍTULO 4	75
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	
Andressa Toni	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115124	
CAPÍTULO 5	112
AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Juliana Barbosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115125	
CAPÍTULO 6	149
BILINGUISMO	
Graziela Pigatto Bohn	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115126	
CAPÍTULO 7	175
A FONOLOGIA NA SALA DE AULA: DESVIOS COMUNS DE ESCRITA	
Aline de Lima Benevides	
Andressa Toni	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115127	
REFERÊNCIAS	202
SOBRE AS AUTORAS	217

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	219
------------------------------------	------------

Data de aceite: 30/10/2021

Aline de Lima Benevides

RESUMO: O terceiro capítulo, Fonética e Fonologia, apresenta conceitos elementares de fonética articulatória e alguns processos fonológicos da Língua Portuguesa que se mostram mais recorrentes na escrita de crianças e de adolescentes. Inicia-se com a exposição do aparelho articulatório e dos articuladores requeridos para a articulação e caracterização dos sons da língua (consoantes, vogais e glides), com a exposição, por exemplo, dos seus pontos e modos de articulação. Tais conhecimentos articulatórios são fundamentais para que o docente se valha do método fônico no processo de alfabetização: a distinção entre R forte e R fraco, que, a partir de correlatos articulatórios, são auxiliares para a distinção da grafia, por exemplo; o processo de monotongação, recorrente na fala adulta (que leva as pessoas a produzirem ['ka.fɛ] caixa), e que transparece na escrita de alfabetizando.

PALAVRAS-CHAVE: Fonética Articulatória; Fonologia; Consciência Fonológica; Processos Fonológicos; Escrita

ABSTRACT: The third chapter, Phonetics and Phonology, introduces fundamental concepts of articulatory phonetics as well as Portuguese phonological processes which are more recurrent in children's and adolescent's writings. It begins by presenting the articulatory apparatus and

the articulators required for the production and characterization of speech sounds (consonants, vowels and glides), addressing mainly their places and manner of articulation. Such articulatory knowledge is fundamental for teachers to make use of the phonic method in the literacy process: the distinction between strong R and weak R, based on articulatory correlates, helps distinguish their spelling, for example; the process of monophthongization, recurrent in adult speech (which leads people to produce ['ka.fɛ] box), and which shows in the writing of students.

1 | INTRODUÇÃO

Agora que já entendemos o que é o método fônico e compreendemos a importância da Neurociência para os estudos da educação, trataremos, a partir deste capítulo, de como conhecimentos a respeito da língua, especificamente dos seus sons, mostram-se ferramentas importantes no processo de alfabetização. Para tanto, exploraremos o conceito de **consciência fonológica**, já mencionado brevemente no capítulo anterior, e como ele se mostra fundamental para que possamos utilizar os conhecimentos linguístico-fonológicos como um instrumento no processo de alfabetização através do método fônico. Exporemos, dessa forma, ao longo deste capítulo, a principal diferença entre **fonética** e **fonologia**, os conceitos de **fone**, **fonema**, a

estrutura do **aparelho fonador**, os sons que compõem o **sistema fonológico do português** (consoantes, vogais e semivogais), a estrutura da **silaba**, bem como alguns **processos fonológicos** que tendem a influir de forma direta no processo de escrita. Para tanto, vamos nos basear nos seguintes autores: Souza & Santos (2008a; 2008b); Cristófaros-Silva (2009) e Seara, Nunes & Lazzarotto-Volcão (2011).

Antes de adentrarmos a esses conceitos, expomos, a seguir, a história dos cegos e o elefante, extraída do livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, de Magda Soares, seguida de uma consideração da autora, a fim de evidenciar que, embora o presente livro aborde, de modo geral, apenas o método fônico, não fazemos aqui uma defesa cega ao método. Devemos, entretanto, considerá-lo como um dos diversos outros métodos que podem ser empregados no processo de alfabetização de forma eficiente. Expomo-nos, neste livro, com destaque, visto que a formação geral das autoras deste livro é em fonologia e, portanto, buscamos fornecer tais instrumentais para vocês, professores.

Seis homens cegos tentam descobrir como é um elefante. O primeiro toca a barriga do animal, e afirma que ele é como parede; o segundo toca a presa, e discorda: um elefante é como uma lança; o terceiro toca a tromba, e declara que o animal é como uma serpente; o quarto toca a perna, e contesta: não, um elefante é como uma árvore; o quinto toca o rabo, e assegura que o elefante é como uma corda. Conclusão: cada cego está certo em parte, mas todos estão errados...

(...) tal como cada cego examinou apenas uma parte do elefante, e erradamente generalizou, tomando a parte pelo todo, assim também as propostas e métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita restringem-se, em geral, a uma parte do processo, equivocadamente considerando que a parte é o todo (SOARES, 2018, p. 32-33).

2 | CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A língua, diferentemente da escrita, é adquirida de forma natural, sem a necessidade de instrução formal. A criança, ao estar inserida em um ambiente linguístico propício, consegue, sem qualquer esforço e de forma rápida, adquirir uma língua, independente de qual ela seja. Exploraremos esse tema no próximo capítulo, contudo, esse conhecimento, sucinto e breve, faz-se necessário para que possamos compreender o processo de aprendizado da leitura e da escrita. Estas, por serem culturais, e não naturais como a língua, requerem instrução direta e formal. Para que isso aconteça, Godoy (2005), em consonância com a neurociência, salienta que é imprescindível que fatores, como a motivação e o interesse, tornem as representações do código significativas.

Uma forma de suscitar esse conhecimento é buscar despertar na criança a consciência fonológica. Esta consiste “[n]a capacidade de reflexão e mobilização consciente dos sons da fala nos três níveis: silábico, intra-silábico e fonêmico” (LAMPRECHT, 2008, p. 3). Refletir a respeito dos sons da língua é promover atividades que façam o indivíduo utilizar os seus conhecimentos linguísticos, enquanto falante nativo da língua, a favor do processo de aprendizagem, manipulando os sons da língua em seus diferentes níveis.

Ainda que possa parecer algo muito complexo, fazemos, a todo momento, em sala de aula, atividades que se valem desses diferentes níveis.

Vamos começar explorando a **consciência silábica**, que consiste na nossa capacidade de detectar e de manipular as sílabas de uma palavra. Fazemos isso, por exemplo, quando falamos devagar a palavra: *me-ni-no*. Perceba que, instintivamente, a silabificamos, tal como exposto. Qualquer criança, adolescente ou adulto, alfabetizado ou não, saberá dividir essa palavra em sílabas. Você pode estar pensando: mas como um analfabeto consegue silabificar? Perceba que ele não domina a nomenclatura a respeito do que seja separar uma palavra em sílabas. Contudo, se pedirmos que fale uma palavra devagar, tal como dito acima, ele a dividirá como *me-ni-no*, e não como *men-i-no* ou *m-en-ino*. Entretanto, devemos ressaltar que estamos falando aqui de uma divisão no nível sonoro, e não no nível ortográfico. A diferença entre a divisão sonora e a gráfica pode ser percebida quando dividimos a palavra *nascer*. Ortograficamente, a divisão deve ser *nas-cer*, mas em termos sonoros, a divisão é [na.ser]. O mesmo ocorre com os dígrafos: embora dividamos *assa* como *as-sa* ortograficamente, a divisão em sílabas sonoras é [a.za]. Assim, qualquer falante de uma língua tem o conhecimento para dividir as palavras no nível sonoro, mesmo que não seja alfabetizado. Pode haver uma dificuldade em separar as sílabas, ou falar a palavra devagar, quando há encontro vocálico, porém, esta é uma dúvida que até os alfabetizados possuem, como em *história*, que pode ser ditongo (*his-tó-ria*) ou hiato (*his-tó-ri-a*). Não há, na própria gramática normativa, um consenso em relação a elas.

Há, ainda, outras evidências a respeito desse conhecimento linguístico sobre as sílabas: a língua do P e as músicas infantis, por exemplo. A língua do P consiste em uma língua inventada em que as crianças inserem a sílaba *pê* antes de cada sílaba da palavra, de forma a impedir que as outras pessoas (no caso, os adultos) compreendam o que está sendo dito. Por exemplo, a palavra *você*, na língua do P, é produzida como *pevopecê*. Notem que a criança está manipulando nessas construções a sílaba. Veremos adiante que há línguas do P mais sofisticadas, que se valem de outros níveis da consciência fonológica. Com relação às músicas infantis, tomemos como exemplo a famosa *Dona Chica* que diz: “Atirei um pau no gato, **to to/** Mas o gato, **to to/** Não morreu, **reu reu/** *Dona Chica, cá cá* (...)”. Como deve ter percebido em sua leitura, essas músicas já trabalham e estimulam a separação silábica, visto que a criança recorta a sílaba final da última palavra de cada verso e o repete. A consciência silábica, portanto, mostra-se um conhecimento linguístico natural à criança e pode ser desenvolvida nas salas de aula de forma lúdica e significativa.

O segundo nível da consciência fonológica refere-se à **consciência intrassilábica**. Esta caracteriza-se pela habilidade de manipular as unidades internas à **sílaba**.

Para saber mais!

Do ponto de vista linguístico, ainda não há um consenso a respeito da definição de sílaba; adotaremos, contudo, a definição de Steriade (2002, p. 1), a qual afirma que a sílaba é “uma sequência de segmentos agrupados em torno de uma vogal obrigatória ou de um elemento vocálico (silábico)”. Os segmentos consistem em uma sequência de sons unidos em torno de uma vogal. Como veremos adiante, as vogais são os sons com maior sonoridade e, por isso, são o único elemento obrigatório na língua portuguesa na formação de uma sílaba, como em *a-vo* e *sa-ú-de*. Mas a grande discussão se dá sobre como os sons se organizam na sílaba. Assumimos aqui que os sons da sílaba se organizam numa estrutura silábica. O Núcleo é preenchido pelo segmento mais sonoro da sequência de sons. No português, as vogais preenchem a posição do Núcleo. Este, juntamente com a Coda, compõe uma porção da sílaba denominada de Rima. Na Coda, temos os segmentos que vêm depois do Núcleo. Os segmentos que vêm antes do Núcleo estão no Ataque. Na Figura 16, temos exemplos de como se distribuem os sons das palavras monossílabas *pá*, *par* e *pra*.

A razão de ter uma porção intermediária Rima, composta pelo Núcleo e pela Coda (conferir a Figura 16), é porque há processos fonológicos internos à sílaba que ocorrem especificamente nessa porção, e não atingem o ataque. Por exemplo, a rima poética se dá na Rima, ignora o ataque (por exemplo, *Miguel*, *chapéu* e *pastel*). Essa breve descrição mostra-se importante para que compreendamos o que é consciência intrassilábica e, também, para alguns conceitos que serão expostos no decorrer deste livro.

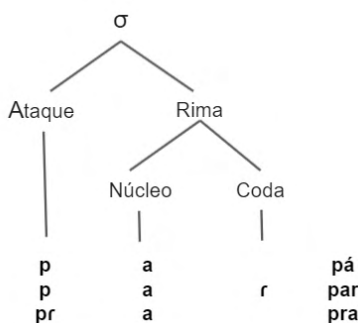


Figura 16: Estrutura interna à sílaba.

Fonte: a autora.

Tendo em vista que a consciência intrassilábica é a capacidade de manipular as unidades internas à sílaba, como o ataque e a rima, perceba que essa habilidade é estimulada quando ensinamos a criança a rimar, isto é, a recortar uma porção interna à sílaba. Utilizamos, para tanto, novamente, músicas, como a *Pombinha Branca* que diz: “*Pombinha branca, o que está fazendo/lavando roupa para o casamento/vou me lavar, vou me trocar/vou pra janela, pra namorar (...)*”. A rima é desencadeada por correspondência

sonora total (*trocar e namorar*) ou por similaridade (*fazendo e casamento*), em que há a troca do D pelo T. Podemos, com isso, estimular a percepção sonora da criança, sobretudo para sons similares, os quais, muitas vezes, trazem dúvidas quanto à forma de registro na escrita: as crianças confundem P por B, F por V, T por D etc., ou o inverso. Essas trocas, como explicitaremos na seção 3.6.1, decorrem desses sons serem muito próximos. Além das músicas infantis, há, também, uma outra variedade da língua do P, mais elaborada, em que o recorte se dá não mais por sílabas, mas sim em sua porção interna, na Rima. Por exemplo, a palavra *você* é produzida como *povopece*. Há, neste caso, a inserção do P, seguido da rima de cada uma das sílabas: *-o* e *-e*. A música infantil *O Sapo não lava o Pé* também trabalha com a consciência intrassilábica, ao manter o ataque e modificar a rima, utilizando as vogais:

O Sapo não lava o pé, não lava porque não quer,
Ele mora lá na lagoa, não lava o pé porque não quer.
A sapa na lava a pá, na lava paca na cá,
Ala mara lá na laga, na lava a pá paca na cá.
E sepe ne leve o pe, ne leve peque ne que,
Ele mere le ne legue, ne leve e pê peque ne que...

A **consciência fonêmica**, por fim, consiste na habilidade de detectar e de manipular os fonemas da língua, isto é, cada um dos sons que compõe a palavra. Essa é o único nível da consciência fonológica que requer instrução formal, porque exige que o indivíduo recorte cada porção sonora, troque um som pelo outro, insira ou apague um determinado som. Reconhecer cada fonema da língua é saber que uma palavra como *mar* é composta de três sons: [m], [a] e [r]; é conseguir trocar o primeiro som por outro, *dar*, ou apagar um dos seus sons, *ar*, ou inserir um novo som, *maré*; ou ainda, trocar a sua ordem, *ram*. Essa habilidade é desenvolvida em sala em diversas atividades cotidianas: dados sonoros, jogos que solicitam que a criança indique palavras a partir do seu som inicial, jogos de memória em que a criança deve associar as palavras pelo som inicial, varal sonoro, entre diversas outras atividades.

É preciso ressaltar que há, na literatura, diversos estudos que evidenciam a importância e a relevância de desenvolver a consciência fonológica, em todos os seus níveis. Expomos, a seguir, um excerto de Cristófar-Silva (2008) que salienta tal fato:

Vários estudos demonstram a importância do desenvolvimento da 'consciência fonológica' para a aquisição da leitura e escrita e que atrasos nesse processo de aquisição estão intimamente relacionados com a precariedade desse desenvolvimento. Isso porque a consciência fonológica favorece a generalização e a memorização das relações entre letras e sons (ou entre conjuntos de sons, como em rimas) (p. 3).

Por isso, é importante que estimulemos essa habilidade nas salas de aula. Para tanto, faz-se necessário compreender alguns conceitos fonético-fonológicos elementares, como exporemos a partir daqui.

3 | FONÉTICA VS./E FONOLOGIA

A **Fonética** e a **Fonologia** são áreas da linguística dedicadas ao estudo dos sons. A **Fonética** trata mais especificamente de “como eles são produzidos, percebidos e que aspectos físicos estão envolvidos em sua produção” (SOUZA & SANTOS, 2008, p. 9). Estuda-se, nesta área, a produção concreta de um determinado som: a palavra *velho* pode ser falada como *velho* ou como *véio*, por exemplo, a depender do local e do nível de escolaridade do indivíduo. Qualquer um dos sons produzidos são interpretados apenas como diferentes maneiras de dizer uma palavra, já que a alternância de um som por outro não muda o significado da palavra. A essas diferentes realizações, dá-se o nome de **fonos**. Se por acaso a alternância de um som por outro levar à mudança de significado da palavra, como em [p]ar x [b]ar e [k]ola x [g]ola, chamamos esses sons de **fonemas**. É preciso destacar, desde esta seção, que os [] são utilizados na literatura linguística para marcar os **fonos** e os / / para indicar os **fonemas**.

São os fonemas as unidades básicas da **Fonologia**, que se encarrega de estudar a função e a organização dos sons dentro do sistema linguístico – como ilustrado acima, a principal função é o contraste de palavras. Eles também são as unidades básicas do método de alfabetização denominado de **método fônico**. Este método, como dito, baseia-se no estímulo da percepção dos sons da língua, com papel relevante da **consciência fonológica**, e da sua relação com os grafemas, a fim de que haja uma melhor compreensão da relação grafema-som pela criança. Para que possamos utilizá-lo com propriedade durante o processo de alfabetização, precisamos, enquanto professores, aprender e perceber como cada som da língua é produzido. Para tanto, adentramos ao estudo da maneira como cada som é produzido, observando, para isso, o aparelho fonador, os articuladores envolvidos na produção dos sons e o sistema sonoro do português brasileiro.

4 | APARELHO FONADOR E SEUS ARTICULADORES

Antes de estudarmos os sons propriamente ditos, é essencial que se conheça onde e quais são os órgãos envolvidos na produção dos sons. O aparelho fonador ou articulador, como é denominado o conjunto desses órgãos, é composto, segundo Souza & Santos (2008, p. 13), por: “pulmões, traqueia, laringe, epiglote, cordas vocais, glote, faringe, véu palatino, palato duro, língua, dentes, lábios, mandíbula e cavidade nasal”. São esses os órgãos responsáveis pela produção dos sons das línguas naturais, como exposto na Figura

Aparelho fonador

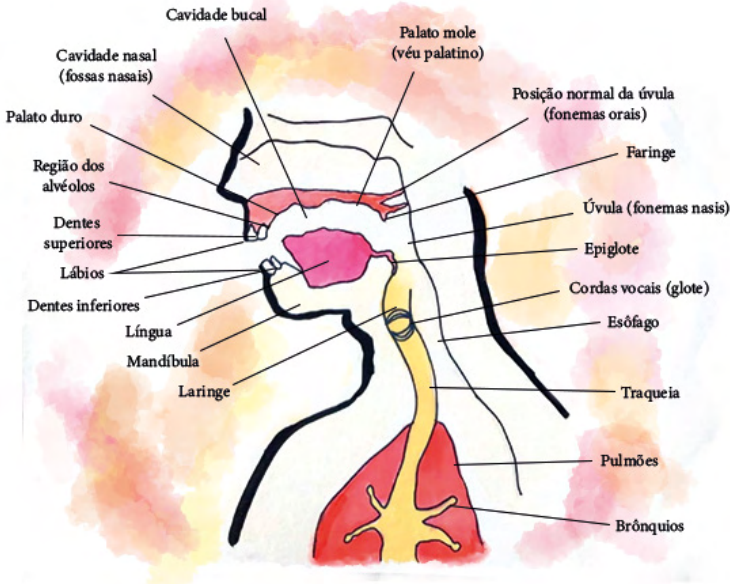


Figura 17: Aparelho fonador e seus articuladores.

Fonte: ilustrado por Carolina Ramos.

Os pulmões consistem no local de onde sai a principal fonte de ar para a produção dos sons da língua. Ao sair dos pulmões, o ar passa, através dos brônquios, pela traqueia, pelas cordas vocais e pela laringe, até chegar à faringe, momento em que pode ressoar pela cavidade oral ou pela cavidade nasal, a depender da posição do véu palatino. Se este estiver fechado, isto é, se a úvula (popularmente chamada de campainha) estiver tocando o fundo da garganta, o ar é impedido de passar à cavidade nasal e só ressoa pela cavidade oral. São esses denominados de **sons orais**. Se, ao contrário, o véu palatino estiver abaixado, como exemplificado na Figura 15, não haverá impedimento da passagem do ar e este ressoará pela cavidade nasal, o que os caracteriza como **sons nasais**. De modo semelhante, as cordas vocais (ou pregas vocais) podem provocar diferentes efeitos sonoros a depender do seu estado. Se próximas (ou fechadas), vibram quando o ar passa por elas, o que é responsável pela produção de **sons sonoros ou vozeados**. Se abertas (ou afastadas), não causam qualquer barreira à passagem do ar, o que não provoca a sua vibração, sendo responsáveis pela produção de **sons surdos ou desvozeados**.

Retomaremos esses conceitos na próxima seção.

Ao passar pela cavidade oral, o ar pode encontrar diferentes obstáculos, os quais serão responsáveis pela produção de diferentes sons. A estes dedicaremos a próxima seção. Vamos, aqui, focar na compreensão de cada parte que compõe a boca. Para tanto, sugerimos que você busque sentir (quando possível) e perceber de que região da boca estamos falando. Começemos pela parte mais externa da boca: os lábios, superiores e inferiores; e os dentes, superiores e inferiores. Na parte superior, temos, logo atrás dos dentes, os alvéolos, também conhecidos como uma espécie de ‘bolinha’ localizada atrás dos dentes incisivos superiores. Procure passar a língua atrás dos dentes e senti-la. Recuando a língua um pouco mais, temos o palato duro que consiste especificamente na parte ‘dura’ do céu da boca; a parte mole é chamada de véu palatino. Ao final, temos a úvula. Na parte inferior da boca, temos a língua, principal articulador, que pode ser subdividida em três partes: o ápice (ou ponta), a lâmina (ou corpo) e o dorso (ou raiz) da língua. Essas três partes são utilizadas em diferentes momentos da produção dos sons.

Vamos, na próxima seção, compreender como esses articuladores atuam na produção dos sons.

Para saber mais!

Para efeito de curiosidade, todos esses órgãos ou articuladores são subdivididos em articuladores ativos, aqueles que se movimentam para que o som possa ser produzido, e em articuladores passivos, aqueles que permanecem imóveis na produção dos sons. Os articuladores ativos compreendem: língua, lábio inferior, véu palatino e cordas vocais. Os articuladores passivos, por sua vez, compreendem: lábio superior, dentes superiores, alvéolos, palato duro, véu palatino e úvula (SOUZA & SANTOS, 2008; SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011).

5 I SISTEMA SONORO DO PORTUGUÊS

O sistema sonoro do português compreende consoantes, vogais e semivogais (também chamados *glides*). Eles se distinguem pela maneira como o ar passa pela cavidade oral (pela boca): se com algum tipo de bloqueio ou se passam livremente. Vejamos a seguir cada um deles.

5.1 Consoantes

Do ponto de vista articulatorio, as consoantes são caracterizadas como sons que são produzidos a partir de algum tipo de obstrução na passagem do ar pela cavidade oral (boca). Basicamente, o ar, ao sair dos pulmões, atravessa a traqueia, o esôfago e as cordas vocais até chegar à boca. Nela, encontrará dois articuladores em contato, resultando

em um bloqueio, que pode ser total (por um curto período de tempo) ou parcial. À forma como o ar ressoa na cavidade oral denominaremos de **modo de articulação** e de **ponto de articulação** à configuração da boca no momento da produção dos sons, isto é, quais articuladores estão em contato no momento da produção sonora. Começemos pelo ponto de articulação.

Leia as palavras: *pato*, *bato* e *mato*. Produza-as novamente tendo atenção aos sons destacados. Procure produzir apenas as consoantes, sem incluir a vogal em sua produção. Perceba que, ao produzir os sons [p], [b] e [m], fechamos total e temporariamente os lábios, bloqueando a passagem do ar, até reabri-los para o ar passar e o som ser produzido. Ao fecharmos os lábios, temos dois articuladores envolvidos na produção desses sons: o lábio superior e o lábio inferior. Chamaremos esses sons de **bilabiais**. Como você deve ter inferido, **bilabiais** decorre de serem dois lábios envolvidos na produção desses sons. Os demais pontos de articulação seguem a mesma lógica. Faça o mesmo exercício de leitura para as seguintes palavras: *faca* e *vaca*. Note, neste caso, que os lábios inferiores recuam e tocam os dentes superiores, com um bloqueio parcial da passagem do ar, resultando em um ruído (ou fricção). Os sons [f] e [v] são denominados de **labiodentais**.

Vamos refletir

O que faz com que usemos M antes de P e B? Note que, do ponto de vista articulatório, essas consoantes são articuladas no mesmo local dentro da boca, isto é, com o fechamento dos dois lábios. A escrita, neste caso, parece codificar uma questão articulatória. Para as demais consoantes, utilizamos N, já que o [n] é articulado na parte interna à boca, o que torna a sua articulação mais próxima dos demais sons. Mas se compararmos detalhadamente, em palavras como *canto* e *canga*, o N não é produzido no mesmo lugar – o N em *canga* é produzido mais na parte de trás do trato vocal [ŋ], enquanto que em *canto*, o N é produzido mais na frente [n]. Isso pode levar a criança a imaginar que haja duas letras diferentes para representar as diferenças percebidas.

Vamos, agora, recuar um pouquinho no aparelho fonador e façamos uso do articulador que tem mais mobilidade na boca, a língua. Voltemos ao nosso exercício. Leia as seguintes palavras: *tatu*, *danone*, *para*, *nariz*, *passa*, *casa* e *lápiz*. Procure perceber onde os sons, representados através das letras em destaque, são produzidos. Como adiantamos, a língua é o articulador que irá se mover ao encontro dos alvéolos. Relembremos que os alvéolos são uma espécie de 'bolinha' localizada atrás dos dentes incisivos. Você deve estar se questionando a respeito da diferença entre todos esses sons, já que eles são produzidos no mesmo local. Eles se diferenciam pelo modo de articulação e pelo vozeamento, de que falaremos mais adiante. Por enquanto, vamos nos limitar a compreender o ponto de

articulação: neste caso, utilizamos a língua e os alvéolos. Os sons [t], [d], [r], [n], [s], [z] e [ʃ] são denominados de **alveolares**.

Continuemos nosso exercício. Leia as palavras e procure perceber quais articuladores estão sendo utilizados em sua produção: **chave** e **jaca**. Observe, mais uma vez, que a língua se move em direção ao céu da boca, especificamente à região mais frontal do palato duro. Essa aproximação é responsável pela produção dos sons [ʃ] e [ʒ], os quais são denominados de **palato-alveolares** ou **pós-alveolares**. É preciso destacar que esses sons são articulados em uma posição intermediária entre os alvéolos e o palato duro em si, por isso, são chamados de **pós-alveolares**. Isso porque, em um recuo mais sutil da língua em direção ao céu da boca, tocando o (centro do) palato duro propriamente dito, temos a articulação de sons **palatais**. Estes sons podem ser encontrados em palavras, como **unha** e **ilha**, os quais correspondem a [ɲ] e [ʎ], respectivamente.

É possível, ainda, fazer mais um recuo para produzir os sons pertencentes ao sistema fonêmico do português. Para tanto, pronuncie as palavras: **casa**, **gato** e **rosa**. Procure sentir como eles são articulados na parte mais posterior da boca: há o levantamento da raiz da língua (ou dorso da língua) em direção ao palato mole (ou véu palatino, o que corresponde, popularmente, ao céu da boca, a parte mais mole dele). Os sons destacados nas palavras acima são, respectivamente, [k], [g] e [x], os quais são chamados de **velares**. Vale destacar que o [x] é uma notação para indicar o som do *R forte* de **rato** e **rei**, de forma que não devemos confundir com a letra X, que, em geral, no português, corresponde ao som [ʃ] de **xícara**, por exemplo. Todos os sons destacados até aqui correspondem a fonemas da língua portuguesa, ou seja, são sons que, ao trocarmos um por outro, resultam na modificação do significado da palavra, como vemos em **mato**, **rato**, **cato**, **gato**, **chato**, **jato**, **tato** etc.

Para além desses sons, há mais alguns recorrentes em algumas variedades do português, como o [ɹ] de **porta** e **carta**, característico do falar interiorano da cidade de São Paulo; o [ɻ] prototípico da expressão “**orra, meu!**”, também frequente no falar paulista; o [h] de **parte** [pahtʃi] no falar mineiro; e tantos outros sons que, embora não distingam o significado das palavras (não são fonemas), mostram-se presentes no falar de nossos alunos dentro da sala de aula. Apesar dessa variedade de falares que é tão marcante da língua, não nos dedicaremos ao estudo deles, visto que o método fônico, para o qual objetivamos fornecer instrumentais linguísticos, baseia-se na reflexão de sons fonêmicos, e não nos fones da língua (todas as possíveis realizações sonoras).

Vejam agora o que é **modo de articulação**. Este consiste na maneira como o ar passa na cavidade oral. Em outros termos, quando o ar passa pela boca, há um obstáculo que impede que o ar ressoe livremente; queremos compreender, neste caso, quais são as características do bloqueio causado pelo movimento dos articuladores: há bloqueio total ou parcial? É breve ou mais duradouro? Há ruído? O modo de articulação se subdivide em

seis tipos: **oclusiva, nasal, tepe, fricativa, africada e aproximante lateral.**

Sons **oclusivos** compreendem sons que apresentam bloqueio total da passagem do ar na cavidade oral. Há, neste caso, o encontro de dois articuladores que impedem, por um instante de tempo, que o ar passe, causando, quando os articuladores se desencontram, a soltura desse ar, por meio de uma explosão. A forma mais visual de percebermos esse bloqueio é através da produção de sons [p] e [b] de *pote* e *bote*. Produza-os novamente e perceba que os lábios se fecham completamente, causando a obstrução total, até que, no momento em que abrimos a boca, há uma espécie de explosão, com a soltura do ar. Semelhante processo ocorre também com os sons [t], [d], [k] e [g], que estão presentes, como vimos, nas palavras *tatu*, *danone*, *casa* e *gato*. Para estes, procure simular a produção dos sons, apenas posicionando, por exemplo, a língua nos alvéolos (“bolinha” atrás dos dentes) ou na parte mais posterior da boca (perto da garganta), sem deixar que o ar passe. Quando fazemos isso, estamos bloqueando temporariamente o ar, que vem dos pulmões, e, portanto, produzindo sons **oclusivos**.

Há, ainda, outro grupo de sons que apresentam bloqueio total da passagem do ar na boca (cavidade oral), mas com o ar ressoando (saindo) pela cavidade nasal. Para que possamos compreender com clareza o que isso quer dizer, produza os fones [m], [n] e [ɲ], que se encontram nas palavras *mata*, *nata* e *unha*. Observe, por exemplo, que o [m], assim como [p] e [b], é produzido a partir do encontro dos lábios, com fechamento total; entretanto, antes que os lábios se abram, o ar é liberado pela cavidade nasal. Esse fato só é possível porque no momento da produção dos sons **nasais**, como eles são chamados, o véu palatino abaixa, o que permite a passagem do ar para a cavidade nasal. O abaixamento do véu palatino significa que a parte mais posterior da boca, o véu palatino e a úvula, não encosta na faringe. A produção de sons orais, como são chamados os sons que não são nasais, ocorre a partir do contato da úvula com a faringe, bloqueando o ar de passar pela cavidade nasal.

Veremos, a partir de agora, quais são os grupos de fones que apresentam apenas bloqueio parcial da passagem do ar pela boca. O primeiro deles consiste no **tepe**, que compreende, no português, somente o [r], presente em palavras como *para* e *prato*, também conhecido como *R fraco*. Ao articular esse som, perceba que a língua toca leve e rapidamente os alvéolos, o que resulta em um bloqueio momentâneo; no português, ele só ocorre no meio de palavra – nunca no começo da palavra.

Os sons **fricativos** caracterizam-se pelo ruído ou pela fricção que emitem em sua produção. O ruído é produzido pelo estreitamento dos articuladores que se aproximam e bloqueiam parcialmente a passagem do ar. Esse estreitamento resulta no ruído, perceptível quando produzimos sons como [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ] e [x], respectivamente, em *fé*, *você*, *sapa*, *zebra*, *chá*, *já* e *rato*. Procure produzir cada um deles de forma isolada e prolongue-os para que você compreenda a fricção. No português, temos uma combinação de dois sons

oclusivos com dois fricativos, formando o que chamamos de sons africados. São eles: [tʃ] e [dʒ], recorrentes na produção de palavras como *tia* e *dia* no falar paulista e alguns outros dialetos. Este grupo de sons são mais complexos por começarem com uma obstrução total e finalizarem com uma obstrução parcial, causando fricção. Deve-se ressaltar que [tʃ] e [dʒ] não são considerados fonemas no português, visto que não têm função distintiva (não distinguem significado de palavras), contudo, são extremamente recorrentes em diversas variedades do português, de forma que essa mudança sonora faz com que as crianças acabem por tentar representá-la em suas escritas, como *tchia*, *txia*.

Apresentamos, por fim, o último grupo de segmentos por modo de articulação: **aproximantes laterais**. Estas se caracterizam pelo bloqueio parcial e central da passagem do ar na cavidade oral. O bloqueio central ocorre porque a língua, ao se aproximar dos alvéolos ou do palato, restringe a passagem do ar na parte central da boca, o que leva o ar a passar pelas laterais, por isso, o nome **aproximante lateral**. Produza os sons [l] e [ʎ], que estão presentes em palavras como *lata* e *ilha*, respectivamente, e perceba como o ar passa apenas pelas laterais da boca, enquanto a língua ocupa a sua parte central.

Há, ainda, uma terceira subcategorização das consoantes: o **vozeamento**. Fiquem tranquilos que esta é bem mais simples. Voltemos aos nossos exercícios de produção e de percepção dos sons para ficar mais simples a compreensão. Produza os vocábulos *caça* e *casa*, focando nos sons [s] e [z] destacados na grafia. Simultaneamente, procure colocar a mão na garganta e sinta a diferença ao produzir [s] e [z]. Note que, no primeiro caso, não há vibração das cordas vocais, enquanto, no segundo, há. Uma forma de melhorar a percepção da vibração é prolongar os sons: [ssss] e [zzzz]. O vozeamento é provocado pela posição da glote, também conhecida como pregas vocais ou cordas vocais, no momento da produção sonora. Se elas estiverem próximas, impedindo a livre passagem do ar, há fonação e, portanto, há vibração. Esses sons são chamados de **sonoros** ou **vozeados**, os quais incluem [b], [d], [g], [r], [l], [ʎ], [ʒ], [m], [n] e [ɲ]. Em contrapartida, se a glote estiver afastada (aberta), o ar passa livremente, o que não provoca a vibração, tendo, dessa forma, sons **surdos** ou **desvozeados**: [p], [t], [k], [x], [f], [s] e [ʃ].

Exercitando o que aprendemos!

Vamos exercitar os conhecimentos apresentados até aqui em um exemplo. Para isso, leia as palavras e busque perceber quais os articuladores estão envolvidos na produção desses sons, se há bloqueio na passagem do ar e, ainda, se há vibração das cordas vocais.

caro X carro

No primeiro par de palavras, observe que os sons evidenciados são o *R fraco* e o *R forte*, respectivamente, [r] e [x]. O primeiro é produzido na parte mais frontal da boca, a partir de uma batida rápida da ponta da língua nos alvéolos, desencadeando a vibração das pregas vocais. Temos, dessa forma, uma consoante que é um tepe (modo de articulação) alveolar (ponto de articulação) sonoro (vozeamento). No caso de *carro*, o [x] (*R forte*) é produzido na parte mais posterior da boca (quase na garganta), através de um estreitamento da passagem do ar, já que os articuladores (língua e véu palatino) se aproximam, mas não causam obstrução total. Ainda, ao colocar a mão no pomo-de-adão, perceba que não há qualquer vibração das cordas vocais, diferentemente do primeiro caso. Para esse segundo fone, temos uma consoante fricativa (modo de articulação) velar (ponto de articulação) surda (vozeamento). Produza as duas palavras em sequência e note a diferença. Com esse exemplo, conseguimos retomar e classificar as consoantes a partir do vozeamento, do ponto e do modo de articulação.

Tente descobrir o ponto, o modo e o vozeamento das consoantes das seguintes palavras: *bonita, filho, vaca, remo, parede, cílios*.

Agora, procure perceber qual é a diferença entre os sons em negrito dos pares de palavras: *cola x gola, rato x mato x pato*.

Mas qual a importância de se saber tantos detalhes dos sons? Nos capítulos 4 e 7, discutiremos a aquisição e os desvios na escrita infantil, todavia, devemos também estar atentos a dificuldades de produção das crianças, que podem também se refletir na escrita. Por exemplo, se a criança tiver uma fissura labial (quando os lábios superiores têm um ‘corte’ do meio dos lábios à base do nariz), ela não conseguirá produzir um som bilabial como um [p], [b] ou [m], pois mesmo fechando os lábios, o ar escapará pela fissura. O mesmo acontece com fissuras no véu palatino (no céu da boca), que faz com que o ar escape pelo nariz mesmo com a úvula encostada no fundo da garganta, produzindo um som nasalizado. Uma pessoa que tenha um calo nas pregas vocais não vai conseguir produzir os sons vozeados (como o [v], [z] que serão produzidos como [f], [s]), porque o calo impedirá as pregas de ficarem próximas o suficiente.

Importante: Letra não é som!

Antes de continuar, percebam que, quando nos referimos aos sons, os colocamos entre colchetes - []. Isso ocorre para diferenciá-los das letras. Por que isso é importante? Mais para frente veremos que a criança tenta escrever como se fala, mas nem sempre isso leva ao sucesso. Letras e sons são diferentes e, por isso, existe um Alfabeto Fonético Internacional (IPA), em que cada símbolo corresponde a um único som.

Aqueles que têm experiência em falar uma segunda língua sabem que uma determinada letra deve ser “lida” de diferentes formas. A letra A, por exemplo, pode ter em inglês o som de [a]. O H em inglês tem som de ‘erre’.

Mas devemos estar atentos que essa não correspondência acontece também na primeira língua. Por exemplo, a letra X pode representar vários sons, como em *xícara*, *táxi*, *exame*. Por outro lado, um som pode ser representado por várias letras diferentes. O som [s], por exemplo, pode ser representado por um S (*sapato*), por dois SS (*assadeira*), por C (*acendedor*), por Ç (*açaí*), por SC (*nascer*). Uma letra pode não representar nenhum som (como o H em *hospital*) ou termos uma letra que representa um conjunto de sons (como o X em *táxi*). E, claro, temos um conjunto de letras representando um único som (como o LH em *ilha*, ou o RR em *terra*).

5.2 Vogais

As vogais caracterizam-se por serem sons produzidos sem qualquer tipo de obstrução da passagem do ar. Isto é, o ar, ao sair dos pulmões e passar pela boca, não encontra um articulador que bloqueie total ou parcialmente sua passagem. Além disso, as vogais são sempre vozeadas, isto é, produzidas com as pregas vocais vibrando. Elas são caracterizadas a partir da **altura**, da **anterioridade** e do **arredondamento dos lábios**.

Antes de estudarmos o que eles significam, é preciso fazer uma ressalva: o sistema vocálico do português compreende sete vogais orais, e não cinco como aprendemos na escola. Essas duas vogais adicionais devem-se à distinção que as vogais E e O apresentam na língua: *seca* (adjetivo) e *seca* (verbo); *avô* e *avó*. Vamos lembrar que os fonemas da língua são os que modificam o sentido da palavra. Portanto, os dois E e os dois O também são fonemas no português. Em resumo, temos as vogais [i] [e], [ɛ], [a], [o], [ɔ] e [u]. O [ɛ] representa o som da primeira vogal de *perto* e o [ɔ] a primeira vogal de *corta*. Expomos, na Figura 18, um diagrama com o sistema vocálico oral do português brasileiro:

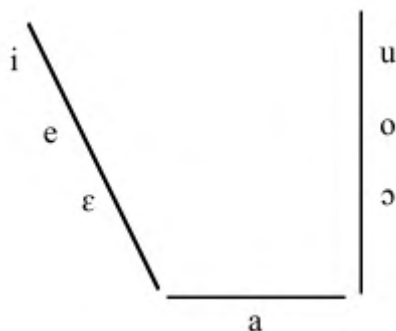


Figura 18: Sistema vocálico oral do português brasileiro.

Fonte: Barbosa (deste livro).

Tendo conhecido as sete vogais, é preciso entender como elas são caracterizadas. Começemos pela **altura**, para isso, coloque a mão em posição horizontal embaixo do seu queixo; em sequência, produza as vogais na mesma ordem exposta no diagrama, começando pelo [i] e finalizando no [u], isto é, [i], [e], [ɛ], [a], [ɔ], [o] e [u]. Repita-as e perceba o movimento que a sua mão faz: ela começa alta, baixa e sobe novamente, algo como se desenhássemos um U. Esse movimento que a mão faz corresponde ao movimento que a língua faz dentro de nossa boca: há momentos em que a língua está mais alta e momentos em que a língua está mais baixa, de forma que são subdivididas em quatro níveis: **altas**, **médias altas**, **médias baixas** e **baixa**. São denominadas de **vogais altas** aquelas que são produzidas com a posição da língua/mandíbula mais alta, [i] e [u]. Seguindo a mesma lógica: são denominadas de **vogais médias altas** aquelas que são produzidas com a posição da língua um pouco mais abaixo, isto é, [e] e [o]; **vogais médias baixas** compreendem [ɛ] e [ɔ] e a **vogal baixa** consiste no [a].

Além disso, há uma outra distinção a ser feita entre as vogais, a **anterioridade**, isto é, em que região da boca essa vogal é articulada: numa região mais frontal, central ou mais posterior. Enquanto a **altura** descreve a posição da língua na vertical, a **anterioridade** descreve-a na posição horizontal: a língua se movimenta da posição mais externa da boca (perto dos lábios) até a posição mais interna (perto da garganta), realizando um movimento contínuo. Esse espaço horizontal se subdivide em três: **anterior**, **central** e **posterior** - retome a Figura 18. As **vogais anteriores** incluem [i], [e] e [ɛ]; a **vogal central** é o [a]; e as **vogais posteriores** são [ɔ], [o] e [u].

Por fim, as vogais podem ser definidas pelo formato dos lábios no momento da articulação, ou seja, pelo **arredondamento dos lábios**. Produza, novamente, as vogais em ordem ([i], [e], [ɛ], [a], [ɔ], [o] e [u]) e observe como os lábios saem de uma posição distendida [i], tornando-se abertos em [a] até formar uma “espécie de biquinho” em [u]. Temos, dessa forma, [i], [e], [ɛ] e [a] como **vogais não arredondadas** e [ɔ], [o] e [u]

como **vogais arredondadas**. Para que você possa perceber de forma mais evidente essa modificação no arredondamento dos lábios, produza sequencialmente os sons [i], [u], [e], [o], [ɛ], [ɔ] e [a], atentando-se para o movimento dos lábios durante a produção desses sons. Note que os lábios alternam o seu formato de distendido a arredondado.

Você sabia?

Você pode estar se perguntando para que distinguir as vogais por arredondamento e anterioridade se todas as vogais arredondadas são posteriores e todas as não arredondadas são anteriores.

É verdade que há uma coincidência no português, mas não é assim em todas as línguas. A Figura 18 ilustrou apenas as vogais do português. Se estivéssemos falando do francês, por exemplo, haveria muito mais vogais. Para cada vogal anterior não arredondada, há uma arredondada também (veja no Capítulo 5 vogais arredondadas anteriores, utilizadas no Francês). Produza o [i]. Agora, deixando a língua no mesmo lugar, arredonde os lábios e produza novamente.

Assim como há vogais anteriores arredondadas, há línguas que têm vogais posteriores não arredondadas. Como no exercício anterior, produza o [u]. Agora, deixando a língua no mesmo lugar, estique os lábios e produza novamente.

Essas sete vogais, pertencentes ao sistema vocálico do português brasileiro, são contrastivas (isto é, distinguem o significado das palavras) apenas em posição tônica. Em posição átona que não esteja em final de palavra, reduzem-se para cinco vogais: [i], [e], [a], [o] e [u], tendo em vista que passamos a não distinguir a diferença entre as **vogais médias**, [e] e [ɛ]/ [o] e [ɔ]. Em outros termos, essas vogais, quando estão em sílabas átonas, podem ser produzidas sem distinção de significado: tanto faz produzir *menino* [meninʊ] ou *ménino* [meninʊ], bem como *boneca* [bonekɐ] ou *bóneca* [bɔnekɐ]. A mudança de [e] para [ɛ] e de [o] para [ɔ] não modifica o sentido da palavra. Palavras como *médico* e *porta*, que têm as primeiras vogais média-baixas, passam a ser produzidas com vogais média-altas quando essas sílabas tornam-se átonas: *medicina* e *portaria*. A perda do contraste dessas vogais médias decorre delas tornarem-se acusticamente mais fracas. Ou seja, em posição átona, que não seja final de palavra, [e] e [ɛ]/ [o] e [ɔ] atuam como fones, e não como fonemas.

Há, ainda, uma nova redução do número de vogais, decorrente de um novo enfraquecimento das vogais quando estão em final de palavra. Para tanto, produza as palavras *leite*, *bolo* e *bala*. Observe que as suas vogais finais não são faladas como E, O e A, mas sim como I, U e A (mais fraco). Para esta, procure perceber a diferença na qualidade da vogal do primeiro *a* de *bala* com o segundo *a* na mesma palavra. Produza a palavra bem lentamente, prestando atenção onde está sua língua na produção das vogais. O último é mais fraco e curto, a boca fecha um pouco, a língua vai um pouquinho mais para trás. Os

símbolos fonéticos utilizados para representar esses sons são [ɪ], [ʊ] e [ɐ], respectivamente.

Iniciando a escrita

É interessante destacar que, durante o processo de alfabetização, as crianças, como pequenas linguistas, procuram marcar esses contrastes ou a ausência deles na escrita. Observamos, com certa recorrência, a escrita de I e U em final de palavra, em vez de E e O, como em *eli*, *meninu*, *colegiu*; para as vogais médias [e], [ɛ], [o] e [ɔ], mesmo em contexto não contrastivo, é possível observar o uso de acento gráfico para marcar se o som é aberto ou fechado, como em *ê*, *gêlo*, *milêve* (*me leve*).

Além das vogais destacadas acima, temos, na língua portuguesa, um conjunto de vogais nasais, que correspondem às cinco vogais já conhecidas: *cama*, *sempre*, *cinto*, *onde* e *cumpre*, contudo, diferentemente das vogais orais, apresentam um traço de nasalidade. O traço nasal decorre do fato de que o ar, ao sair dos pulmões, encontra o véu palatino abaixado (o céu da boca), o que permite que o ar ressoe também pela cavidade nasal, resultando nas **vogais nasais**. Há, na literatura, uma ampla discussão a respeito do estatuto fonológico dessas vogais: questiona-se, de modo geral, se na língua portuguesa existem vogais nasais ou se elas são apenas nasalizadas por causa de uma consoante nasal que veio ao lado da vogal (observe que em *cama*, temos o [m] depois do [a]; o mesmo acontece com todas as outras vogais). Não entraremos em tal mérito, visto que essa discussão está além do escopo deste livro.

Será interessante observarmos adiante as estratégias empregadas pelas crianças para marcarem a nasalidade das vogais.

5.3 Semivogais (ou *glides*)

As semivogais ou os *glides* se assemelham às vogais, do ponto de vista articulatório, por não apresentarem qualquer obstrução na passagem do ar; todavia, distinguem-se delas por comportarem-se, do ponto de vista da estrutura silábica, como sons consonantais. Ou seja, elas são denominadas de semivogais, tendo em vista que expõem, ora comportamento de vogal, ora de consoante.

Quando falamos em semivogais, estamos nos referindo a uma das vogais que compõem um ditongo: *história*, *saía*, *muito*, *céu*. Note que o *glide* pode estar tanto em primeira posição como em segunda. É exatamente essa posição que determinará se temos um ditongo crescente ou decrescente. A classificação de ser crescente ou decrescente está correlacionada à direção do aumento ou da diminuição da sonoridade em relação ao núcleo da sílaba; isso porque as semivogais são sons mais fracos e menos sonoros do que as demais vogais, que são chamadas de vogais plenas. Por isso, se as semivogais

estiverem em primeira posição, como em *história*, dizemos que a sonoridade cresce em direção ao Núcleo silábico (por isso, **ditongo crescente**), visto que a semivogal ocupa, neste caso, a posição de Ataque da sílaba, expondo comportamento de consoante. A relação oposta ocorre com as semivogais que ocupam a segunda posição, como em *céu*, em que a sonoridade atinge seu pico no Núcleo silábico e decresce em direção à borda da palavra, na Coda, por isso, **ditongo decrescente**. A língua portuguesa apresenta apenas dois sons que podem comportar-se de tal maneira: o I e o U, os quais recebem outra notação, respectivamente, [j] e [w].

Para saber mais!

Para que você possa compreender melhor como se dá a articulação de cada um dos sons do sistema sonoro do português, deixamos aqui duas sugestões de sites que mostram, através de animações, como os sons são articulados: <<http://www.fonologia.org/>> e <<https://www.seeingspeech.ac.uk/ipa-charts/>>.

61 FONOLOGIA

A **Fonologia**, como salientado, estuda como os sons se organizam e qual é a sua função no sistema linguístico. Em outros termos, avalia, dentre as diferentes realizações sonoras, quais delas distinguem significado das palavras numa dada língua. Ela não se preocupa, desse modo, com as realizações concretas e precisas dos sons, mas sim com as abstrações que realizamos, inconscientemente, ao ouvir uma palavra, que nos permitem agrupar os sons em uma única representação sonora. Para ficar mais claro, lembremos que T, em uma palavra como *tia*, pode ser produzido de dois modos distintos: [t]ia, falar dos sulistas, e [tʃ]ia, falar dos paulistas. Essas diferentes realizações sonoras [t] e [tʃ] são abstraídas pelos falantes e representadas como /t/ (o / / marca que estamos lidando com um som abstrato e que distingue significado de palavras), sendo este um **fonema** na língua portuguesa. Fazemos semelhante processo de abstração em inúmeros outros contextos: Z em *feliz*, em que se produz *fel[i]s*, falar paulista, e *fel[i]ʃ*, falar carioca; R em *porta*, em que se produz *po[r]ta*, no falar paulistano, *po[ɹ]ta*, no falar do interior de São Paulo (e também no falar de alguns paulistanos); etc.

Quando pensamos no processo de aprendizagem de escrita, semelhante processo ao de abstração fonológica deve ocorrer: a criança deve abstrair os padrões sonoros e selecionar o fonema correspondente, a fim de representá-lo através de um grafema na escrita. Esse processo leva a criança de uma escrita meramente fonética a uma escrita fonológica. No exemplo acima, diante de [t]ia, [tʃ]ia, [t]atu, [t]elevisão, [t]omate e [t]ua, deve-

se abstrair as diferentes realizações, [t] e [tʃ], e representá-las, na escrita, de igual maneira, como T, indiferente de seu contexto fonológico ou da forma como o falante a produz. Mas a escrita adulta não é fonológica, ela é ortográfica. Usa de símbolos diferentes e tem regras próprias (e muitas vezes nem há regras). O fonema /r/, por exemplo (que algumas pessoas produzem como [x], outros como [r], outros ainda como [h]). Ortograficamente, ele é representado por R ou RR, dependendo do contexto – R se no início de palavras ou se com uma consoante antes (*rato* e *honra*), RR se em contexto intervocálico (*corrente*).

7 | PROCESSOS FONOLÓGICOS DO PORTUGUÊS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A ESCRITA

Se as palavras são formadas por uma sequência de fonemas, as línguas também estão sujeitas a processos fonológicos, que acabam por modificar essa sequência. Nesta seção, expomos os processos fonológicos que assumimos como os mais recorrentes na fala que são transpostos para a escrita, interferindo de alguma maneira na forma como os sons são produzidos. Compreendê-los nos ajudará a pensar maneiras de intervir. Alguns processos estão presentes na língua adulta, outros aparecem na fala específica de algumas crianças. O que devemos ter em mente, sempre que observarmos a escrita da criança, é que ela tem a hipótese de que tem que escrever como se fala. Ser alfabetizada não é só uma questão de aprender a que letra corresponde a determinado som, mas de que essa correspondência nem sempre é real ou única. Há convenções a serem seguidas.

7.1 Processos de simplificação de sílabas

Principalmente no início do processo de alfabetização, as crianças tendem a simplificar as sílabas. Isso pode acontecer através de vários processos, como epêntese e monotongação, os quais serão expostos a seguir:¹

7.1.1 Epêntese

A **epêntese**, no português, caracteriza-se por um processo de inserção de uma vogal entre duas consoantes ou em final de palavra, como em *internet[i]*, *ad[i]vogado* e *pi[i]neu*. Em nossa língua, utilizamos, de modo geral, o [i] como vogal epentética. Esse processo ocorre numa espécie de tentativa de tornar as sílabas mais simples (CV - Consoante e Vogal). O fato de incluirmos na fala essa vogal epentética faz com que tenhamos dúvidas no momento da escrita em relação à sua representação ortográfica, fazendo com que escritas, como *dogima*, *opição*, *adivogado*, se mostrem presentes em diferentes níveis de ensino.

1. Há também os casos de apagamentos, principalmente de ataques com mais de um segmento, como *bruxa* ser produzido como *buxa*. Esse tipo de apagamento ocorre, normalmente, em crianças ainda em processo de aquisição de linguagem oral. Se esse tipo de apagamento surge frequentemente na escrita de uma criança (e acompanhado de apagamento também na fala), deve-se considerar a busca por um fonoaudiólogo.

Algumas vezes também acontece de serem inseridas epênteses no ataque, no começo das sílabas, em palavras como *flauta*, *problema*, *trem*, transformando as sílabas CCV em duas sílabas CV (*falauta*, *porobrama*).

7.1.2 Monotongação

O processo de **monotongação** ocorre quando duas vogais, que formam um ditongo, são realizadas como uma única vogal, isto é, a semivogal ([j] e [w]) é apagada, como *louco* > *loco*, *peixe* > *pexe* e *caixa* > *caxa*. Novamente, a recorrência desse processo fonológico na fala faz com que ele também se manifeste na escrita, visto que se perde a percepção da segunda vogal e passa-se a não a escrever.

Mas chamamos a atenção de que esse apagamento não é aleatório. É raro (ou quase impossível) alguém dizer *peto* para *peito*, ou *ato* para *auto*. Expomos, aqui, os resultados de um estudo linguístico a respeito do falar paraibano, de Silva (2004), em que se mapeou os contextos fonológicos em que a monotongação tende a acontecer. Ter conhecimento dessas informações nos ajudará a propor atividades direcionadas para os contextos em que o processo mais se aplica, contextos esses que geram mais dúvidas e desvios na escrita das crianças. Há, como exemplificado acima, três encontros vocálicos que geram a monotongação: *-ou*, *-ei* e *-ai*. O primeiro mostra-se o processo mais abrangente, visto que se aplica em, praticamente, 100% dos casos: [ʌw]co > [ʌo]co, [ʌow]sa > [ʌo]sa, r[ʌow]bo > r[ʌo]bo, compr[ʌow] > compr[ʌo], segundo os dados de Hora & Pedrosa (2001). O ditongo *-ei* aplica-se em um contexto mais restrito: diante de [ʃ], [ʒ], [r] e, excepcionalmente, de [g]. Observamos a realização da regra em p[ej]xe > p[e]xe, b[ej]jo > b[e]jo, cad[ej]ra > cad[e]ra, mant[ej]ga > mant[e]ga, mas não ocorre em r[ej]nado > *r[e]nado, m[ej]ga > *m[e]ga, cas[ej] > *cas[e].² O ditongo *-ai*, por sua vez, se faz presente em um contexto ainda mais restrito: diante apenas de [ʃ]. A monotongação aplica-se em c[aj]xa > c[a]xa, f[aj]xa > f[a]xa, ap[aj]xonado > ap[a]xonado, mas não em p[aj]rar > *p[a]rar, p[aj] > *p[a], c[aj] > *c[a]. Sintetizamos, abaixo, os contextos fonológicos em que ocorre a monotongação:

[ow]	Todos os contextos fonológicos
[ej]	/l/ -> cadeira /ʃ/ -> deixo /ʒ/ -> beijo */g/ -> manteiga
[aj]	/ʃ/ -> caixa

Quadro 4: Contextos fonológicos em que ocorre a monotongação.

Fonte: adaptação de PEDROSA (2014, p. 76).

2. Na literatura linguística, utilizamos o * para marcar uma palavra, expressão ou frase que não está gramaticalmente adequada.

7.2 Nasalização

A **nasalização** consiste em um processo fonológico em que a consoante nasal nasaliza a vogal da mesma sílaba em decorrência do seu contexto tônico, como em *lindo* [ˈlĩ.dũ], *samba* [ˈsẽ.bɐ] e *sim* [ˈsĩ], sendo um processo obrigatório no português. Há, contudo, contextos em que a nasalização é opcional: quando a vogal é átona e localiza-se na sílaba anterior a consoante nasal, como em *banana* [bẽˈnẽ.nɐ]/ [bɛˈnẽ.nɐ], *panela* [pẽˈnɛ.lɐ]/ [pɛˈnɛ.lɐ] e *canela* [kẽˈnɛ.lɐ]/ [kɛˈnɛ.lɐ], em que é possível tanto nasalizar como não nasalizar a vogal da primeira sílaba.

Na escrita, a marca de nasalização nas vogais restringe-se às vogais A e O em ditongos (*coração*, *ações*), e à vogal A desde que não seguidas de consoante nasal (compare *lã* com *lanterna*). É notável a tentativa das crianças, enquanto pequenos linguistas, de buscarem diferentes maneiras de marcar a nasalização que percebem na fala. As duas maneiras mais recorrentes nos textos infantis são a inclusão de uma consoante nasal (M e N) e o uso do til (~), como exposto nos exemplos abaixo.

*“pessoas tem preconceito **muintos** são rasismo...”*

*“não tinham o que fazer por que eles não **tinã** moradia...”*

Perceba que em *muintos* a criança, ao notar que o ditongo *ui* é produzido com nasalização, se vale do grafema consonantal N para codificar o detalhe fonético percebido. Semelhante tentativa de representar a vogal nasal é realizada em *tinã*, em que há o uso do diacrítico indicador de nasalização (~) na vogal que é acusticamente nasal. As estratégias utilizadas pela criança para marcar essa diferença acústica percebida são inúmeras. Precisamos atuar no sentido de evidenciar às crianças as abstrações que devem realizar em relação ao processo de escrita.

No último capítulo deste livro, exporemos e exploraremos a produtividade do uso da nasalidade na escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I.

7.3 Ditongação

A **ditongação**, diferentemente da monotongação, consiste na inserção de uma vogal, formando um ditongo, em um contexto em que era esperado apenas uma vogal. Insere-se, neste caso, a semivogal (ou glide) [j], como em *nós* > n[o]js, *dez* > d[ɛ]jz, *desde* > d[ɛ]jsde e *mas* > m[aj]s. Perceba que esse processo é praticamente categórico na fala, sobretudo nos três últimos contextos. No primeiro, há uma estigmatização do *nóis*, que é atrelado ao falar inculto e à periferia, o que acaba provocando um maior controle do falante em relação à sua fala, que não se mostra presente em contexto em que não há esse olhar pejorativo. Observe que a ditongação ocorre em: *arroz* > arr[o]js e *vez* > v[ɛ]js, mas não ocorre em: *desmentir* > *d[ɛ]jsmentir, *dezenove* > *d[ɛ]jzenove, *ônibus* > *ônib[uj]s. Os diferentes contextos de aplicação do processo fonológico nos indicam que a ditongação se

faz presente diante de S e Z em final de sílaba, embora o processo não seja obrigatório. É preciso, portanto, reunir os vocábulos que mais geram dúvidas e que são mais frequentes na língua em uma atividade que evidencie a diferença da fala e da escrita.

Existe um outro contexto em que aparece um ditongo: em sílabas de fim de palavra terminadas em nasal, como em *homem*, *amém*, *cantam*. Nesses casos, a vogal fica nasalizada por causa da consoante nasal (cf. 7.2 acima), mas ela é apagada e em seu lugar surge uma semivogal.

7.4 Vozeamento

O **vozeamento** consiste em um processo fonológico em que um som surdo se torna sonoro. Tal processo é motivado, de modo geral, pelo contexto em que o som se encontra: ao lado de sons sonoros. Há troca de sons surdos por sonoros, como [f] por [v], [p] por [b], [s] por [z] etc. Durante o processo de aquisição de linguagem, esse fenômeno mostra-se muito comum. No português adulto, a variação no vozeamento acontece somente com os sons [s] e [z] em coda, isto é, em final de sílaba. Por exemplo, a palavra *paz*, se produzida isoladamente, é [pas]. No entanto, se for *paz eterna*, produziremos [pa.ze.ter.na] (os pontos marcam a divisão de sílabas), e o mesmo se for *paz natural* [paz.na.tu.raw]. Agora, se for *paz total*, produziremos [pas.to.taw]. Observem que a mesma palavra é produzida como [pas] ou como [paz], dependendo do segmento que vem a seguir.³

Mesmo que a criança esteja trabalhando com uma hipótese biunívoca de, para cada som, uma letra, ela terá dificuldade, pois ela ouve a mesma palavra sendo dita de diferentes maneiras e ela pode chegar à conclusão de que isso implica em escrever de diferentes maneiras também.

7.5 Hipersegmentação

A **hipersegmentação** é, possivelmente, um dos desvios mais recorrentes na escrita de crianças e jovens, caracterizando-se pela inserção indevida de um ‘espaço’ no meio de uma palavra: *em fim* para *enfim*, *com tudo* para *contudo*, *qual quer* para *qualquer*, *o corre* para *ocorre*, *um bigo* para *umbigo* etc. Tal processo tende a resultar em palavras existentes na língua; na maioria dos casos, palavras mais recorrentes do que a palavra que se pretendia escrever. Veja dois exemplos abaixo:

*“E se houver discriminação o governo criou leis que se houver **qual quer** discriminação...”*

*“e a minha mãe e ensentivava bastante **em tão** quando eu...”*

Observe que, intuitivamente, podemos dizer que a preposição *em* e o advérbio *tão*

3. Observem que produzimos [pas] quando não vem nenhuma palavra depois ou quando o som que vem depois é surdo (sem vibração das cordas vocais), como em *paz total*, *paz cordial*, *paz fervorosa*. Quando o som que vem depois é sonoro (com vibração das cordas vocais, seja consoante ou vogal), será produzido [paz], como em *paz mundial*, *paz aos homens*, *paz literal*.

mostram-se mais recorrentes na fala do que a conjunção conclusiva *então*, que, apesar de atuar como um marcador discursivo (isto é, utilizamo-nos dele correntemente na fala como uma forma de manter o discurso e para relacionar informações), não é comum na escrita de crianças dos primeiros anos da educação básica. Raciocínio semelhante podemos aplicar ao pronome indefinido *qualquer* grafado como *qual quer* e, principalmente, para *contudo* grafado como *com tudo*, que é, muitas vezes, empregado como conjunção conclusiva, em vez de adversativa.

7.6 Hipossegmentação

A **hipossegmentação**, em oposição à hipersegmentação, consiste na supressão indevida de um ‘espaço’ entre palavras diferentes, formando uma única palavra, como em *oque*, *aleitura*, *porisso*, *derrepente*, *agente*. Nestes casos, a interpretação de que duas palavras constituem apenas em uma pode ser motivada pela alta frequência com que as palavras coocorrem. Em outros termos, o fato de *de* e *repente* ocorrerem com frequência juntas faz com que a criança (e muitos adultos) compreendam-nas como uma única palavra. Observe que a palavra *repente* no falar cotidiano, de forma isolada, tem uma baixíssima frequência de uso, contudo, a sua coocorrência com *de* é mais produtiva na língua, o que claramente pode motivar a interpretação de *de repente* como um vocábulo único. Mas devemos chamar a atenção que *derrepente*, que, apesar de ter sido grafado junto, demonstra o conhecimento da criança em relação às regras fonológicas-ortográficas de sua língua, visto que utiliza RR para marcar o som de R mais forte.

É interessante destacar que essas sequências hipossegmentadas, na maior parte das vezes, são formadas por um artigo, preposição ou conjunção, junto a uma palavra à sua direita, ou então um verbo seguido de um pronome oblíquo (*vê-la* > *vêla*). Os artigos, preposições, conjunções e pronomes oblíquos são em geral átonos e, por não terem acento próprio, apoiam a tonicidade na palavra que possui acento.

“oque falam para as pessoas”

Além dos casos acima, um outro caso de hipossegmentação ocorre por causa da ressilabificação. A divisão em sílabas ocorre dentro da palavra, mas isso não impede que haja processos de ressilabificação, que ocorrem entre palavras. Por exemplo, na sequência *por isso*, acabamos por produzir [po.ri.su] (os pontos separam as sílabas).

“porisso mesmo com a lei...”

O mesmo processo acontece com o S ou Z: *casas amarelas* > *casa[za]marelas*, *paz eterna* > *pa[ze]terna*.

A diferença entre a ressilabificação e os casos de hipossegmentação acima é que, na ressilabificação, as palavras unidas não são necessariamente com uma palavra

foneticamente fraca (como um artigo, preposição, conjunção, pronome oblíquo), e o processo acontece para transformar a sequência em sílabas CV. Por exemplo, em *por isso*, a sequência de sílabas era CVC (por).V (i).CV (sso). Com a ressilabificação, torna-se CV (po).CV (ri).CV (sso), que é uma sílaba menos complexa.

A ressilabificação pode acabar atrapalhando o reconhecimento das fronteiras de palavras por parte das crianças. Por exemplo, numa sequência [o.zɔ.ʎu] para *os olhos* – que acontece em alguns dialetos do português, marcando o plural apenas no artigo. Não é incomum a criança chegar à conclusão que *olhos é* [zɔ.ʎu], e que o [s] do plural do artigo é parte do substantivo.

7.7 Alternância Morfofonológica

Destacamos, de forma pontual, alguns contextos em que ocorrem processos morfofonológicos na escrita da criança. Não é objetivo deste livro discutir a aquisição e a produção da morfologia, mas brevemente chamamos a atenção de que alguns morfemas desencadeiam processos fonológicos.

Você sabia?

Morfologia é a parte da gramática que trata das menores partes da palavra que ainda têm alguma forma de significado (seja sobre o mundo, seja sobre a própria gramática).

As palavras são formadas por diferentes morfemas: raiz, prefixos, sufixos.

Por exemplo:

casas » cas+a+s

cas= raiz, tipo de moradia

-a = marca de gênero da palavra

-s = marca de plural

Observe como a estrutura das palavras muda a possibilidade de produção, a depender se a sequência é um afixo ou uma palavra independente:

Em São Paulo, *de voto* pode ser produzido tanto [de.vɔ.tu] como [dʒɪ.vɔ.tu], enquanto que *devoto* só pode ser produzido [de.vɔ.tu], sendo a produção [dʒɪ.vɔ.tu] estranha.

Para entender o que ocorre, temos que ter em mente que, no português falado em São Paulo, o [dʒ] só aparece antes de [i].

A sequência de fonemas é a mesma, e nos dois casos a sílaba de é fraca. A única diferença é que, no primeiro caso, o *de* é uma palavra independente, e por isso o /e/ pode virar [i] e com isso o [d] vira [dʒ]. No entanto, quando o *de* é parte da palavra, o [e] não pode virar [i]. Se não vira [i], então o [d] não pode virar [dʒ].

Assim, a regra fonológica depende do tipo de estrutura de combinação das palavras para ocorrer.

O primeiro caso de troca na escrita infantil consiste na troca sistemática de M por N em final de nomes e de verbos. Note que esta troca é simples de ser instruída aos alunos, visto que, com raras exceções, como *Emérson*, *hífen*, *pólen* e *elétron*, é mais recorrente o

uso de M do que N em final de palavra, sobretudo em desinências verbais. O mesmo ocorre com as trocas entre ãO e AM nos tempos verbais. Trata-se de salientar para a criança que ãO só é usado para ações no futuro (*cantarão, beberão, partirão*), enquanto que AM é para o presente e passado (*falam, beberam, partiram*). Ainda mais interessante é observar as hipóteses morfofonológicas que elas empregam em escritas como as expressas abaixo:

“*tendo um imesso transporte **inlegal** de negros que virião...*”

“*A **indentidade** de um individuo é sempre denida...*”

Perceba que o indivíduo, nestes casos, generaliza o uso do prefixo *in-*, marcador de negação, para um contexto excepcional: diante de L e R, contexto em que o prefixo *in-* ganha uma variante *i-*. Temos, portanto, *dispensável > indispensável, admissível > inadmissível, legal > ilegal e real > irreal*. O falante, ao não saber a regra, estende a regra geral para um contexto excepcional. Para além de anotarmos o desvio, considerar as hipóteses linguísticas que as crianças estão fazendo ajuda-nos a pensar maneiras de intervir. Semelhante processo pode motivar o emprego de falares, e também de escritas, como **indiota*. O que a criança parece fazer é aplicar os conhecimentos morfológicos a respeito de sua língua em um contexto inadequado, isto é, há uma hipercorreção - processo em que se aplica uma regra para além do seu contexto esperado.

7.8 Acento

Vamos, para finalizar este capítulo, chamar a atenção para o emprego do acento gráfico ou da sua ausência na escrita de indivíduos de todas as idades. Acreditamos que não é preciso, neste caso, enumerar os exemplos de uso inadequado ou do não uso, diante das inúmeras dificuldades que todos têm em acentuar um vocábulo. Para além de definir se há ou não acento gráfico na palavra, que se baseia em decorar regras e aplicá-las, devemos compreender que saber acentuar uma palavra é, antes disso, saber identificar qual é a sua sílaba mais proeminente, a sílaba tônica. Ao pedirmos, por exemplo, para o estudante indicar a sílaba tônica da palavra *tecnicamente* ou de *característica*, sem auxílio da marca gráfica (obviamente), poucos responderão com convicção que é, respectivamente, a penúltima e a antepenúltima. Quando não se sabe identificar a sílaba proeminente na oralidade, acaba-se, também, utilizando equivocadamente o acento gráfico.

Começemos destacando que o acento em português não pode ocorrer para além da terceira sílaba da palavra, contando do final para o início. Por isso, só há três tonicidades possíveis: oxítone (última sílaba proeminente), paroxítone (penúltima sílaba proeminente) e proparoxítone (antepenúltima sílaba proeminente). Ainda, salienta-se que o acento caracteriza-se pela relação de proeminência de uma sílaba em relação à outra, isto é, tem que haver uma sílaba fraca para que se identifique que a outra é forte; e, também, que todas as palavras recebem acento prosódico (têm uma sílaba mais forte) – mesmo nos casos em que a palavra não recebe acento gráfico: *casa* e *abacaxi* (versus *móvel* e *café*).

Uma estratégia possível para despertar a percepção a respeito de qual sílaba é a mais proeminente é brincarmos com o acento nas palavras. Basicamente, invente palavras e peça para as crianças lerem colocando a sílaba tônica na primeira sílaba; depois, na segunda; e assim por diante. A título de exemplo, em uma palavra inventada como TEDA, peça para a criança a ler colocando acento na primeira sílaba **TEDA**; e, depois, peça para colocar na segunda sílaba **TEDA**. Esse tipo de leitura contrastiva auxilia a percepção do que é a sílaba tônica. Sugerimos que esse exercício seja feito, primeiramente, com palavras inventadas e, depois, com palavras reais. Para estas, é possível selecionar palavras que já expõem na fala informal dupla tonicidade, como *xerox/xerox*, *gratuito/gratuito*, *cateter/cateter*; em sequência, palavras em que a mudança de tonicidade resulta em vocábulos distintos, como *casa/casa(r)*, *cágado/cagado*, *sábia/sabia/sabiá*; e, ainda, palavras em que a mudança de tonicidade não interfere no seu significado, como *caneta*, *celular*, *caderno*. Uma outra maneira de se salientar a sílaba tônica de uma palavra é pedir para que a criança ‘chame’ a palavra como se ela fosse o nome de alguém que está muito longe. Em português, nós alongamos a sílaba tônica, e assim como ela chamará *Peeedro*, dirá *caracterííííística* e *tecnicameeeeente*. Somente após a percepção clara do que seja a sílaba tônica e de como podemos identificá-la, sugere-se que se trate das regras, pois estas são decoradas através do uso.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS


Neste capítulo, buscamos expor, de forma sintética e simples, alguns dos principais conceitos de Fonética Articulatória e de Fonologia, os quais podem ser ferramentas importantes no processo de alfabetização através do método fônico. Há, claramente, muito mais a ser explorado, contudo, diante do nosso propósito pedagógico para este livro, limitamos a esses conceitos, que são considerados basilares.

Para saber mais!


Sugerimos algumas leituras que aprofundam os temas abordados:

- SOUZA, P. C. & SANTOS, R. S. Fonética. In: FIORIN, J. L. (Org.) Introdução à Linguística II: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2008a.
- SOUZA, P. C. & SANTOS, R. S. Fonologia. In: FIORIN, J. L. (Org.) Introdução à Linguística II: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2008b.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2009.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G. & LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Fonética e Fonologia do Português Brasileiro. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

Fonologia, Aquisição e Educação

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 


www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Fonologia, Aquisição e Educação

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

