

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

A FONOLOGIA NA SALA DE AULA: DESVIOS COMUNS DE ESCRITA

Data de aceite: 30/10/2021

Aline de Lima Benevides

Andressa Toni

RESUMO: 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.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência fonológica; desvios de escrita; nasalidade; sílaba; tonicidade

ABSTRACT: The seventh chapter, Phonology in the classroom: common deviations of writing, puts into practice the concepts addressed in the previous chapters, showing how phonology and its acquisition can help the teacher to understand children's writing errors and trace pedagogical strategies focused on overcoming their main causes. Its content seeks to help teachers access the linguistic reasoning from which the child's writing errors derive, using the concepts addressed in the book as tools for detection and intervention. To this end, examples taken from the Writing Database of Bohn, Nunes & Trindade (2018), which contain writing corpora from Kindergarten to High School students, are discussed. The samples presented show the relationship between errors regarding letter exchanges and the phonological system of Portuguese; the relationship between the displacement of letters and the acquisition of the syllabic structure; the relationship between the use of the tilde ‘~’ and the letters M and N for nasality; the relationship between the deletion of consonants and vowels in certain contexts and phonological assimilation processes, among other examples. These topics aim to discuss the main deviations observed in children's writings, evidencing how phonological awareness - what children already know about the phonology of their language, their linguistic baggage - manifests itself

in the literacy process.

KEYWORDS: Phonological awareness; writing errors; nasality; syllable; word stress

1 | INTRODUÇÃO

Este capítulo se propõe a colocar 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. Buscamos, aqui, conduzir o professor a acessar o raciocínio linguístico do qual derivam os desvios de escrita da criança, utilizando os conteúdos abordados no livro como ferramentas de detecção e intervenção. Para tanto, serão discutidas produções textuais retiradas da base de dados de Bohn, Nunes & Trindade (2018). Utilizaremos, nesta discussão, apenas produções de crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, mas a base de dados contém textos desde o Ensino Infantil ao Ensino Médio. Pretendemos, com isso, 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.

2 | A RELAÇÃO ENTRE LETRA E SOM

A discussão acerca da influência da consciência fonológica sobre a aprendizagem da escrita é apenas uma de muitas questões surgidas quando se abandonou a perspectiva de que a língua escrita deve ser decorada, mecanizada. Ferreiro & Teberosky (1986) introduziram o conceito de que a aprendizagem da língua escrita passa por estágios, e em cada estágio a criança constrói hipóteses sobre a representação escrita de sua língua materna, exercendo um papel ativo na aprendizagem. A assunção de que a criança formula e testa hipóteses sobre como deve representar graficamente a língua que fala trouxe alterações também na concepção do que seria o “erro”: se antes a grafia incorreta era considerada falta de atenção ou mesmo falta de capacidade do aluno, hoje é tomada como indício da hipótese por ele formulada, capaz de apontar não só como ele está representando sua fala, mas como se dá o processo de aprendizagem da escrita em si; o desvio passou a ser visto como fruto de um trabalho intelectual da criança, de que os pesquisadores e os educadores podem se beneficiar.

A leitura e a escrita não consistem simplesmente em dominar as relações grafema-fonema e decodificar o código escrito em sons da fala ou codificar os sons produzidos em representações gráficas. Não basta, portanto, dominar o princípio alfabético para que a criança seja considerada alfabetizada: escrever não é “uma simples questão de acumular associações corretas entre letras e sons” (REGO & BUARQUE, 1997). Isso porque a língua

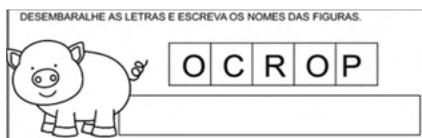
escrita tem regras próprias, distintas das que governam a fala, e a criança precisa também dominá-las para completar o processo de aprendizagem.

A linguagem escrita envolve não só reflexões de âmbito fonológico, mas também de âmbito sintático, morfológico e lexical: a criança precisa ter reflexões metalinguísticas bastante complexas para completar o aprendizado com sucesso. Por exemplo, uma criança brasileira precisa ter desenvolvido sua consciência fonológica para capturar as relações de correspondência entre sons e letras, mas precisa também de uma consciência morfossintática desenvolvida para decidir quando o morfema de cadeia sonora [eza] deve ser escrito com a letra S, como em *holandesa*, ou com a letra Z, como em *beleza*, uma vez que o uso da primeira se dá na formação de adjetivos pátrios, vindos de um substantivo, e o da segunda na substantivização de adjetivos (MORAIS, 1999)1999). Do mesmo modo, precisa da consciência morfossintática para empregar corretamente a pontuação, item que a língua oral não possui (SILVA & BRANDÃO, 1999), e decidir sobre o uso adequado dos morfemas de tempo (CORREA & MEIRELES, s/d). Precisa, igualmente, de reflexões lexicais sobre quando usar termos como *salvação* e *salvamento*, ambos substantivos advindos do verbo *salvar* por meio da sufixação, com morfemas diferentes de mesmo valor, mas que não assumem, em seu uso, mesmo significado. Para aprender a escrever, portanto, a criança precisa de uma consciência metalinguística desenvolvida em todos os aspectos da linguagem, não só na consciência fonológica, que por si mesma não é uma, como pesquisadores como Barrera & Maluf (1997) vêm demonstrando: existem múltiplas habilidades envolvendo sons englobadas no termo **consciência fonológica** que trata não só de fonemas, mas também de sílabas, tonicidade, entoação, processos fonológicos e muitos outros aspectos da camada sonora da nossa língua.

O aprendizado da leitura e da escrita, segundo Rigatti-Scherer (2008), envolve quatro componentes: a compreensão de que entre a linguagem oral e a linguagem escrita existem diferenças; a apropriação do princípio alfabético; o desenvolvimento da consciência fonológica; e a inserção da criança em contextos de letramento, para que ela aprenda a usar a escrita como ferramenta de comunicação. A explicitação do princípio alfabético, que consiste em esclarecer à criança qual som determinada letra representa, depende, em parte, do nível de consciência fonológica desenvolvido pela criança. O princípio alfabético é facilitado pelo nível fonêmico da consciência fonológica, uma vez que as crianças devem compreender a unidade abstrata fonema para apreender os sons que uma letra pode representar. Esse nível é trabalhado quando uma criança une letras para formar palavras (27a); segmenta uma palavra e conta seus sons (27b); adiciona/subtrai sons de uma palavra (27c); ou substitui fonemas para formar novas palavras (27d), atividades comuns nas aulas de alfabetização (DIAS, 2008), como exposto a seguir:

(27)

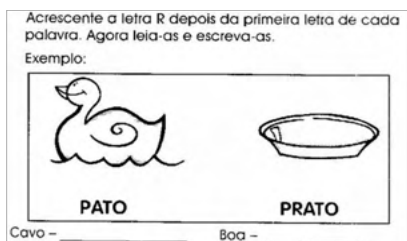
a)



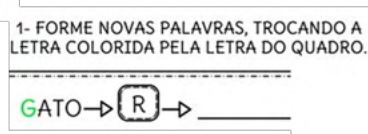
b)



c)



d)



Fonte: As autoras.

Já introduzimos no Capítulo 2 a informação de que a ortografia do português, apesar de alfabética, apresenta segmentos em que a relação grafema-fonema não é biunívoca, ou seja, um segmento pode representar mais de um fonema e um fonema pode ser representado por mais de um segmento.

Lemle (1991) sugere três correspondências ortográficas entre grafemas e fonemas para o português: um som representado por uma letra e uma letra representando um único som, como P em *pato*; uma letra representando um som de acordo com a posição na palavra, como G em *gato* e *gente*, ou um som representado por diversas letras de acordo com sua posição, como [x] em *rato*, *carro*; e, por fim, um som com diferentes letras numa mesma posição, como o som [s] em *sapo*, *caça*, *nascer*, *assar*, *explicar*.

Correa & Meireles (2005) chamam a atenção que essas correspondências não são todas do mesmo tipo. O português possui regras de correspondência grafofônica tanto irregulares – que exigem memorização – como regulares. O uso de SS ou Ç para representar o som [s], ou que o [w] em ditongos no dialeto paulista deve ser escrito com U (como em *chapéu*) ou com L (como em *anel*) são exemplos de irregularidades. As regularidades, por sua vez, podem ser de três tipos:

- direta – correspondência biunívoca, como P representando sempre o som [p] e J sempre o som [ʒ];
- contextual – em que a posição ocupada na palavra ou a letra subsequente definem o segmento a ser utilizado, a exemplo do uso de M antes de P e B ou de RR para representar o som [x] entre vogais; e

- c. morfológico-gramatical – em que a escolha é regida por aspectos da morfologia, como escolher entre os sufixos *-esa* e *-eza* ou entre as terminações (*holandesa* vs. *grandeza*) *-ou*, verbal, ou *-or*, nominal, para uma palavra terminada em [o] tônico (como para alguns dialetos em que se produz [fa'lo] *falou* e [do'to] *doutor*).

Em ambas as propostas, de Lemle e de Correa & Meireles, têm-se múltiplas representações grafofônicas para um mesmo segmento, e são elas que, segundo o ranqueamento dos principais erros da escrita infantil feito por Zorzi (2003), representam a maior dificuldade na alfabetização das crianças.

A aquisição de regras de contexto inicia-se após a completa compreensão do princípio alfabético, já na fase ortográfica da alfabetização, como discutido no Capítulo 2. Conforme as fases de Soares (2019), vemos que a fase ortográfica se dá somente: quando a criança já aprendeu como distinguir um desenho de uma letra (fase pré-fonológica), já aprendeu os nomes das letras e suas correspondências sonoras com as letras e já deixou de representar as sílabas como letras únicas (fase silábica), passando a representar os sons da fala individualmente (fase alfabética), ainda que estes assim não se apresentem na cadeia sonora. Após assimilar todo esse conhecimento sobre a escrita alfabética, a criança passa à ocasião de compreender que só a codificação dos sons em letras não é suficiente para obter uma ortografia correta: a linguagem escrita é regida por suas próprias regras, e a partir desse momento a criança passará a investigá-las.

O uso de letras, como C, G, L, S, R, S e Z intervocálicos, é governado pelo contexto em que estas estão inseridas nas palavras. Essas letras assumem diferentes sons dependendo da letra subsequente a elas ou da posição dentro da palavra. A letra S entre vogais assume o som de [z] (como em *asa*), retornando ao som [s] se usada como o dígrafo SS (como em *assa*) ou no começo de palavras (como em *sapo*). Já a letra Z sempre tem som de [z] em contexto intervocálico (como em *azar*), mas em fim de palavra pode assumir o som de [s] (como em *talvez*). A letra G diante das vogais [e] e [i] assume som de [ʒ] (como em *gema* e *girafa*), tornando-se [g] novamente se usada como o dígrafo GU ou diante das demais vogais (como em *água*, *guia*, *gato*, *gola*, *Gustavo*). O mesmo acontece com a letra C, que diante de [i, e, ε] tem o som de [s] (como em *cidade*, *cebola*, *céu*), mas frente a outras vogais tem som de [k] (como em *casa*, *comida*, *cota*, *cunhada*), mantendo o som [k] frente a [i, e, ε] se grafada com o dígrafo QU (como em *quindim*, *queijo*, *quero*). Por sua vez, a letra L assume o som [l] quando frente a vogais (como em *lua*), mas diante de consoantes ou em fim de palavra transforma-se no som [w] no dialeto paulista (como em *anel*). Caso semelhante acontece com o R: no início de palavra a letra R tem som de [x] (como em *rato*), mantendo o som [x] em contexto intervocálico quando usada no dígrafo RR (como em *carro*), mas assumindo o som [r] quando num contexto entre vogais (como

em *caro*); já frente a consoantes ou em fim de palavra, o R pode assumir diversos sons a depender do dialeto, como [x, h, r, ʀ] (em *porta, amor*).

As regras contextuais tornam o uso das letras como determinado som bastante previsível; contudo, a criança não parece perceber essa previsibilidade, e a aquisição deste tipo de grafema mostra-se vagarosa. Correa & Meireles (2005) apontam para o fato de que, embora o processo de aquisição das regras contextuais dos grafemas seja em geral semelhante, ele não é tomado como um arquétipo e as regras que regem cada uma das letras não são adquiridas em bloco; pelo contrário, os contextos de cada letra são considerados singulares e o processo se repete em cada uma delas:

Nunes (1992) conclui que regras ortográficas não são adquiridas concomitantemente, mesmo aquelas que se apresentam gramaticalmente similares não são aprendidas pelas crianças ao mesmo tempo. Portanto, cada contexto ortográfico seria adquirido sem estar subordinado a uma aprendizagem conjunta para regras de natureza semelhante (CORREA & MEIRELES, 2005, p. 5).

A aquisição das regras contextuais do uso de S, SS, R, RR, GE, GI, GUE, GUI, QUE, QUI (MONTEIRO, 1999) ocorre em três momentos distintos: primeiro, a criança toma cada letra como representante de um único som e cada som como sendo representado por uma única letra; depois, a criança reconhece que a relação letra-som não é, necessariamente, biunívoca, mas ainda não compreende as regras que regem o uso de cada letra em um ou outro contexto; por fim, num terceiro momento, a criança compreende que usar S ou SS, R ou RR, G ou GU, C ou QU depende de regras contextuais. Vejamos, como exemplo, o modo como as crianças aprendem a usar a letra S. Segundo Monteiro (1999), primeiramente, o S é tomado apenas como representante gráfico do som [s], enquanto o som [z] é representado apenas pela letra Z; no estágio seguinte, a criança percebe que o S pode representar esses dois sons, do mesmo modo que diversas outras letras, como o Ç, o C e o dígrafo SS podem representar o som [s], passando, então, a usar essas diferentes letras para referir-se tanto ao som [s] como ao som [z]; por fim, num terceiro momento, a criança deixa de generalizar incorretamente o uso de SS, Ç, C, culminando no uso correto da letra.

Na próxima seção, vamos observar como a aprendizagem dessas regras contextuais e dos tópicos sobre Fonologia trabalhados nos capítulos anteriores podem ser observados na escrita infantil.

3 | ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS À LUZ DOS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E FONOLÓGICOS

Os exemplos selecionados a seguir buscam traçar um panorama dos principais desvios de escrita observados nos cinco anos que compreendem o Ensino Fundamental I, discutindo as hipóteses e o conhecimento linguístico da criança por trás de suas produções

textuais.

1º ano

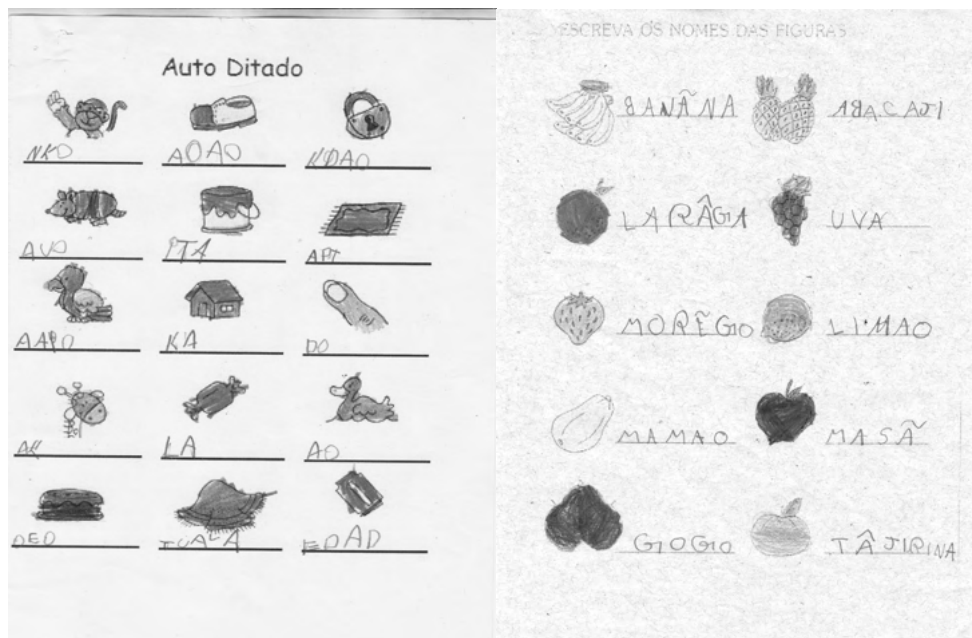


Figura 31: Produções textuais de alunos de 1º ano do Ensino Fundamental I.

Fonte: BOHN, NUNES & TRINDADE (2018).

Como exemplo das dificuldades de escrita encontradas no 1º ano do Ensino Fundamental 1 – e também exemplificando o quanto a produção escrita de crianças do mesmo ano escolar pode variar – trazemos os dois ditados acima. A diferença entre os dois textos é bastante notável: à esquerda temos uma produção escrita em fase silábico-alfabética, em que a maior parte das sílabas é representada com uma única letra, e esta letra apresenta valor fonêmico próprio (e não contextual), isto é, A tem som de [a], T tem som de [t], L tem som de [l] (diferentemente do observado na fase silábica, em que uma letra pode representar quaisquer sons); e à direita temos uma produção escrita já em fase alfabética, com todos os fonemas vocálicos e consonantais da palavra representados na escrita (ainda que essa representação contenha alguns desvios da forma-alvo). Vejamos alguns pontos interessantes sobre esses textos.

Começando pela produção silábico-alfabética, nota-se a grande quantidade de vogais em comparação ao número de consoantes: para representar o valor sonoro da sílaba em uma única letra, a criança majoritariamente mobiliza as vogais, como em <AAIO> *passarinho*, <AO> *pato*, <AUO> *tatu*. Ao lembrarmos da estrutura fonológica da sílaba

nos capítulos anteriores, essa preferência faz bastante sentido: a vogal é o núcleo da sílaba, seu pico de saliência sonora. Ao tentar “resumir” a sílaba em uma única letra, a criança elege o núcleo (ou seja, o som mais saliente) como seu elemento essencial. Essa preferência revela que os conhecimentos prévios da criança sobre a fonologia da sua língua evidenciam a presença e a qualidade das vogais nas palavras; já as consoantes exigem um trabalho maior à sua conscientização.

As exceções ao padrão majoritariamente vocálico na produção de texto à direita trazem também uma característica própria da fase silábico-alfabética: tomar o nome da letra como seu valor fonético. Perceba, por exemplo, que nos exemplos <KDAO> *cadeado*, <APT> *tapete*, <KA> *casa* e <DO> *dedo* não são os valores fonêmicos [k], [p], [t], [d] que estão sendo empregados pela criança, mas sim o próprio nome das letras K, D, P e T, como se o som [a] já estivesse embutido na letra K, e [e] nas letras D, P e T (um fenômeno denominado **acrofonía**). Se fizermos a divisão em sílabas das palavras nesse uso temos: <Ka-De-A-O> (esta última representando a sílaba [do]), <A-Pe-Te> (com <A> representando toda a sílaba [ta]), <Ka-A> (com A representando toda a última sílaba) e <De-O> (com O representando toda a sílaba [do]). Essa hipótese da criança fica ainda mais evidente ao atentarmos à escolha de K em lugar de C na escrita das palavras *macaco*, *cadeado* e *casa*.

A escrita de *tatu* como <AUO> também traz um outro ponto à discussão: perceba que, apesar de conter somente duas sílabas, a palavra *tatu* foi escrita com três letras, uma delas sem qualquer papel fonético, o que foge ao padrão silábico-alfabético da criança. Aqui vale notar que a maior parte das palavras no texto termina com as vogais O ou A, tal como predito pelas regras ortográficas da língua, ainda que na língua falada a letra O seja pronunciada como [ʊ] em fim de palavra e A como [ɛ]. É possível cogitar, então, que a presença de O em <AUO> seja uma hipercorreção aplicada pela criança, que reconhece que a grande maioria das palavras que terminam como U, na verdade, são escritas com O. A manutenção da letra U na escrita de *tatu* revela, no entanto, que a criança reconhece a “força” da vogal [u] na sílaba tônica, que deve ser mantida. Esta mesma “força” da tônica também parece ser reconhecida no item *apontador* <EOAD>, que, apesar de claramente conter o fonema [o] em sua última sílaba, é demarcado com o D (talvez em reconhecimento da qualidade CVC da sílaba *apontador*, que se mostra diferente das demais sílabas do ditado). Perceba que aqui a letra D assume uma correspondência sonora diferente: a mesma criança ora considera D como representante do som [de], ora como do som [d] em [dor]. Esta variabilidade revela que a criança está testando diferentes hipóteses sobre a escrita dos sons da sua língua. A criança começa, aqui, a perceber que as sílabas podem ser formadas por mais de um som – e conseqüentemente, por mais de uma letra. Na fase silábico-alfabética, a letra selecionada para representar as sílabas da palavra nunca é aleatória: a letra sempre representa um dos sons contidos naquela sílaba. Resta à criança perceber, então, que uma única letra, como D, não será suficiente para representar

a diferença entre [de] e [do] nas palavras *cadeado* e *apontador*. A variação nesta fase da aprendizagem é, portanto, esperada, atuando como força-motriz para a passagem à próxima fase.

Passando ao texto alfabético, à esquerda, chamam a atenção principalmente as tentativas da criança às voltas com a marcação de nasalidade em <BANÃNA>, <MORÊGO>, <TÂJIRINA>, <LARÂGA>, <LIMAO>, <MAMAO> e o uso das letras G e J em <ABACAJI>, <TÂJIRINA>, <GOGO> *coco* e <LARÂGA>. Em ambos os desvios, temos uma causa em comum: a relação não-biunívoca entre letra e som – ou seja, um som sendo grafado por mais de uma letra e uma letra representando mais de um som.

Discutindo primeiramente as alternativas gráficas utilizadas pela criança para demarcar a nasalidade das palavras, temos o uso correto do til ‘~’ em <MASÃ>, mas não em <BANÃNA> e em <MORÊGO> (este também com uma modificação na qualidade da vogal, de A para E); o uso do acento circunflexo ‘^’ em <TÂJIRINA> e <LARÂGA>; e a ausência do til nos ditongos nasais em <LIMAO> e <MAMAO>. Ao mesmo tempo, vemos que o valor fonético das letras M e N é corretamente empregado pela criança quando estas letras estão em início de sílaba, apresentando uma realização articulatória “completa”, como em <MASÃ> e <TÂJIRINA>, enquanto que, em posição de coda, estas consoantes são substituídas pelo til ou pelo acento circunflexo. Neste conjunto de palavras, dois problemas na correspondência grafema-fonema se revelam: a criança demonstra estranhar o fato de que a vogal nasal em <MASÃ> e <LARÂGA> deve ser escrita com a mesma letra A que a vogal oral plena em <MASÃ> e <LARÂGA>, embora [a] e [ã] apresentem qualidade vocálica distinta; e a criança demonstra reconhecer que na oralidade não há articulação de uma consoante acompanhando a vogal nasal, recusando-se a usar a letra N para marcar a nasalidade nestes contextos e substituindo-a por um acento, como em <MORÊGO> e <TÂJIRINA>. Por outro lado, a articulação consonantal de N em <TÂJIRINA> nunca é substituída por um acento.

A primeira dessas dificuldades (substituir A por E e utilizar ‘^’ e ‘~’) revela que a criança percebe uma mudança na qualidade da vogal oral versus da vogal nasal. Vamos relembra algumas características articulatórias apresentadas no capítulo sobre Fonética e Fonologia: olhe-se em frente a um espelho e observe que para falar a vogal oral [a], como em *capa*, nós devemos abrir mais a boca e abaixar mais nossa mandíbula do que para falar a vogal nasal em *camã*. De fato, quando um linguista faz a descrição fonética da vogal nasal em *camã* ou em *maçã*, esse som nunca é transcrito como [ã], mas sim como [ẽ], [ĩ] ou mesmo [ẽ̃]! Esses símbolos diferentes são usados para demonstrar que a posição horizontal e vertical da língua não é a mesma quando produzimos um A oral e um Ã nasal. Ao escrever <MORÊGO> e <LARÂGA>, a criança, como um pequeno linguista, está demonstrando justamente reconhecer essa diferença na qualidade vocálica! <MORÊGO> e <LARÂGA> aproximam-se, portanto, do mesmo raciocínio que leva à escrita de BOLU para

bolo, ELI para *ele*: se essas vogais soam diferente, elas devem, na hipótese da criança, também ser escritas de forma diferente.

A segunda dificuldade notada nos exemplos do ditado à esquerda diz respeito ao reconhecimento de N e M como consoantes “plenas”, como em <MASÃ> e <TÂJIRINA>, mas não como um recurso gráfico válido para demarcar a nasalidade. Neste caso, nota-se que a hipótese da criança não aceita o papel de N em *tangerina*. Essa “recusa” evita 1) que a consoante N assuma dois valores fonéticos distintos, de consoante “plena” e de elemento nasalizador; e 2) que a nasalidade seja marcada de duas formas distintas, com til e com as consoantes N e M. Se a criança evita que a nasalidade seja marcada de duas formas distintas, é porque ela tem como hipótese uma língua com regularidade direta, biunívoca: um som representado somente por uma letra e uma letra representando somente um som.

Para saber mais!

Aqui vale notar que o “poder” nasalizador das letras M e N e também dos fonemas /m, n/ é contextual: /m, n/ só conseguem espalhar sua nasalidade às vogais imediatamente à sua esquerda, como em *tango*, *tampa*. Já as vogais imediatamente à sua direita nunca são nasalizadas: *navio*, *mato* (e não *n[ẽ]vio*, *m[ẽ]to*); *Ana*, *amado* (e não *An[ẽ]*, *am[ẽ]do*). Relembre as regras descritas no capítulo 5 sobre a nasalização na Fonologia do Português Brasileiro:

- Quando a vogal à esquerda de /m, n/ é átona, podemos ter variação: podemos nasalizar ou não nasalizar, como em *b[a]nana* ou *b[ẽ]nana*;
- Quando a vogal à esquerda de /m, n/ é tônica, é obrigatório ocorrer nasalização: *ban[ẽ]na*, nunca *ban[a]na*;
- Por nunca haver nasalização à direita, a pronúncia *banan[ẽ]* não pode existir! (Wetzels, 2000)

Passando a tratar agora do uso de G, observe que nas palavras escritas no ditado essa letra assume valores fonéticos diferentes, já numa correspondência não biunívoca: o valor correto de [g] em <MORÊGO>; o som [ʒ] em <LARÂGA>, que pode ser assumido pela letra G quando frente às vogais E, I, mas não frente a A; e em <TÂJIRINA> temos uma falha em reconhecer que no contexto frente a I a letra G assume o mesmo som de J. A escrita de <LARÂGA> e <TÂJIRINA> inclui tanto a regularidade contextual de G quanto a irregularidade no uso do J ou G frente a E ou I. Os exemplos claramente evidenciam, então, que a criança ainda não assimilou as diferenças contextuais no emprego da letra G, que ora assume o som [ʒ], tal como J, e ora assume o som [g]. Aqui vale lembrar que o emprego de G com valor fonético de [g] ou [ʒ] é bastante previsível (frente a [a, ɔ, o, u] temos frente a [i, e, ɛ], temos [ʒ]), enquanto o uso de G ou J representando [ʒ] tem critérios menos previsíveis, como em *berinjela/beringela*, *giz*, *jibóia*. Assim como a imprevisibilidade de S,

SS, Ç, SC, X apresenta dificuldades que perduram ao longo da escolarização, também a variabilidade no uso de G ou J para [ʒ] perdura como um desvio comum na escrita infantil, como será retomado e aprofundado nos exemplos mais adiante.

A dificuldade trazida pelos exemplos <GOGO> e <ABACAJI> é também bastante comum no processo de alfabetização: diferenciar os valores surdo e sonoro dos fonemas é uma tarefa menos saliente que diferenciar pontos ou modos de articulação, por exemplo. Ou seja, diferenciar [ʃ] e [ʒ], [k] e [g], [f] e [v] é mais sutil do que diferenciar [ʃ] e [k] ou [f] e [p],¹ como se pode observar nos exemplos a seguir:



Figura 32: Trechos de textos alunos de 1º ano do Ensino Fundamental I.

Fonte: BOHN, NUNES & TRINDADE (2018).

Observe que na escrita de <ERA UMA FEZ>, <TESCOBRIÃO>, <DTU> e <LARESA> temos a ocorrência de desvozeamentos, com o uso de letras que correspondem a sons surdos representando os sons sonoros [v, d, ʒ]². Já em <AED> temos o processo contrário: uma letra que corresponde ao som sonoro [d] representando o som surdo [t]. Esta variabilidade indica que diferenciar sons surdos e sonoros (e seus correspondentes na escrita) de fato é uma tarefa desafiadora para a criança. Aqui vale destacar que a prática de sussurrar por parte da criança, bastante comum durante a alfabetização, em muito pode prejudicar o reconhecimento dos valores surdo e sonoro, já que no sussurro deixamos de mobilizar nossas cordas vocais para produzir a fala, utilizando somente o fluxo de ar. Para auxiliar a criança a diferenciar sons surdos e sonoros, deve-se sempre incentivar a produção de fala em voz alta.

1. Perceba, entretanto, que algumas diferenças entre pontos de articulação muito próximos entre si e realizados por um mesmo articulador, como [ʃ] e [ʒ], [ʒ] e [ʒ], [l] e [ʎ] são também mais sutis, tal como discutido por Goldstein (2003). Desvios de escrita tratando dessa proximidade são abordados no exemplo do 2º ano.

2. Em <LARESA> há, ainda, uma modificação no ponto de articulação da fricativa, de pós-alveolar a alveolar.

Para saber mais!

A falha em diferenciar sons surdos e sonoros é capaz de explicar trocas bastante inesperadas entre letras, como F por V; C, Q ou K por G; J por Z; CH por J, G; e vice-versa. Mas o uso de surdas por sonoras e sonoras por surdas nem sempre significa que a criança tem uma dificuldade auditiva ou fonológica para diferenciar esses sons, já que é comum, em sala de aula, os alunos repetirem as palavras ditadas em aula falando baixo, sussurrando, o que transforma sons sonoros em surdos. Para ajudar nessa diferenciação, um instrumento interessante é o sussurrofone, uma espécie de “telefone” feito com canos de PVC que permite que a criança ouça sua própria voz ao ler uma palavra em voz alta (mesmo quando os colegas da sala também estão, ao mesmo tempo, lendo em voz alta suas próprias palavras). Seu uso permite, portanto, que a criança pronuncie a palavra de forma plena em vez de sussurrá-la para si mesma, permitindo, assim, ouvir a diferença entre os sons surdos e sonoros.



Atenção! Pedir para as crianças sentirem a vibração das cordas vocais colocando a mãozinha na garganta é uma técnica que funciona melhor com sons que podem ter sua articulação sustentada por um período de tempo, como as fricativas [f, v, s, z, ʃ, ʒ, h, x] e as líquidas laterais [l, λ], do que com as plosivas ([p, b, t, d, k, g]), que são bem curtas. Ao aplicar essa técnica, deve-se ter cuidado para acidentalmente não sentir a vibração que ocorre na produção da vogal que acompanha a consoante. Isso pode

confundir o aluno, levando-o a concluir que sons como [p, t, k] são vozeados, por estar sentindo a vibração da vogal! Sons oclusivos e africados têm articulação muito breve, e por isso não são bons candidatos a essa técnica da mãozinha na garganta.

Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/bc/41/56/bc415633e470a6f9b2d91c950fafa19a.jpg>. PESTANA, C. & OLIVEIRA, L. Sussurrofone: um brinquedo para facilitar a leitura.

Caderno Intersaberes, v. 9, n. 18, 2020.

Vejamos no exemplo a seguir como a dificuldade com a relação não-biunívoca entre letras e sons pode perdurar também no 2º ano do Ensino Fundamental.

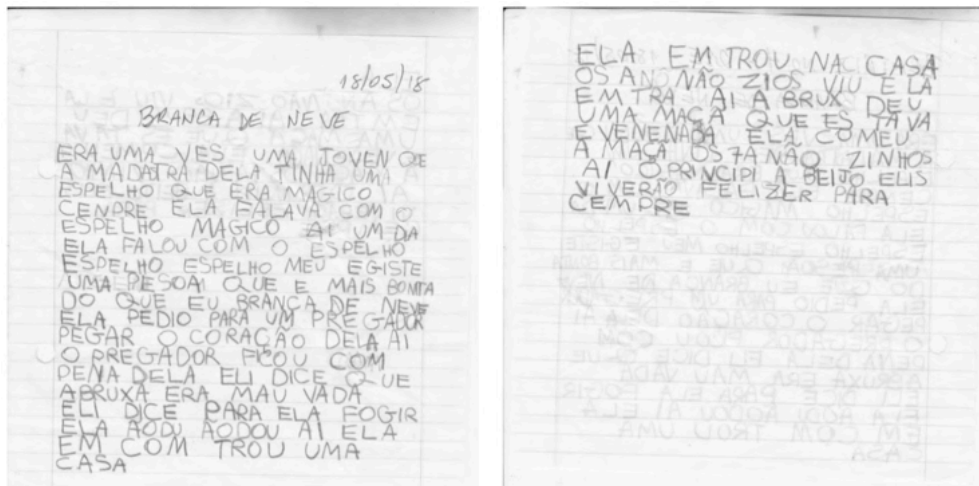


Figura 33: Produção textual de um aluno de 2º ano do Ensino Fundamental I.

Fonte: BOHN, NUNES & TRINDADE (2018).

O texto que selecionamos para ilustrar as dificuldades de escrita de um aluno de 2º ano apresenta a clássica história de *Branca de Neve e os Sete Anões*. A partir dela, salientaremos algumas trocas comuns no processo de alfabetização – e até mesmo depois dele – que decorrem das diferentes possibilidades de grafia para o fone [s], de processos de hipercorreção e de hipersegmentação, da confusão que sons próximos podem desencadear na fala com correlatos na escrita e, por fim, da interferência lexical.

Começamos observando a escrita das seguintes palavras: <VES>, <CENPRE>, <PESOA>, <DICE>, <CEMPRE>, <CORACÃO> e <MAÇÃ>. Nelas, vemos diversas tentativas da criança de representar graficamente o som [s], que, segundo a norma culta da Língua Portuguesa, ora é grafado com Z (i.é, *vez*), ora com S (i.é, *sempre*), ora com SS (i.é, *peessoa*, *disse*), ora com Ç (i.é, *coração*), com ainda outras possibilidades de grafia, como C (i.é, *cereja*), XC (i.é, *exceção*), X (i.é, *expectativa*), SC (i.é, *nascere*). A falta de sistematicidade do sistema ortográfico do português, em decorrência da influência de diferentes línguas na composição de seu vocabulário, faz com que falantes de diferentes idades tenham semelhantes dificuldades, sobretudo aqueles com níveis de instrução mais baixos.

Para além de destacarmos os desvios cometidos pelas crianças, temos que, em um primeiro momento, buscar as sistematicidades e as hipóteses que elas fazem a respeito da sua língua. Destacamos, por exemplo, o fato dessa criança utilizar grafemas que podem representar o som alvo em todos os desvios de escrita expostos e, ainda, de expressarem uma troca sistemática e convicta ao escrever duas vezes as palavras *sempre* e *disse* com

C. Note que este grafema é apenas utilizado diante de E, e não de O, como em *pessoa*, o que sugere que ela sabe que o grafema C diante de O apresenta um som diferente de [s], neste caso, de [k]. Essa hipótese parece ser, de fato, adequada, visto que, quando analisamos as demais produções correspondentes ao fone [k], como em <BRANCA>, <COM>, <MAGICO>, <CORACÃO>, <FICOU>, <CASA> e <COMEU>, percebemos que há um aprendizado sistemático e bem sucedido dessa correspondência grafema-som.

Ainda em relação às trocas de [s], há, também, a grafia de <VES> com S em vez de Z. Tal troca de grafema pode evidenciar uma percepção fina do som produzido, tendo em vista que falamos [s], e não [z], como é escrito, demonstrando como as crianças buscam representar, através da escrita, as diferenças auditivas que percebem na fala. É interessante destacar, ainda, as representações regulares de [s] quando grafadas com Ç, em <CORACÃO> e <MAÇÃ>, que podem ser decorrentes da alta frequência dessas palavras na rotina dessa criança.

O segundo processo que ressaltamos consiste na hipercorreção, que se caracteriza pela aplicação de uma dada regra em um contexto em que ela não deve se aplicar. A hipercorreção ocorre na tentativa de se fazer a correção de um determinado erro, contudo, corrige-se para além do que se deve. No texto acima, vemos dois casos: <PEDIO> e <FOGIR>, nos quais a criança troca o U pelo O. A generalização da correção ocorre nesses casos, possivelmente, em analogia à correção de outras palavras, na medida em que ensinamos a criança que, embora produzamos *bolu*, *meninu*, *pulícia*, *buneco*, devemos escrever *bolo*, *menino*, *polícia* e *boneco*. Note, entretanto, que a hipercorreção não é aplicada em todos os contextos possíveis, já que ela grafa adequadamente <FICOU>, <FALOU> e <COMEU>. Nos dois primeiros casos, a troca seria menos provável, uma vez que resultaria na sequência de duas vogais iguais, como *ficoo* e *faloo*, algo não muito recorrente no português e que provoca um estranhamento. Para o último, a recorrência da palavra pode ser um fator da sua não hipercorreção ou, ainda, pode já ter ocorrido o aprendizado dos morfemas verbais de primeira (-ar) e segunda (-er) conjugações, mas não o de terceira (-ir). Por mais que a hipercorreção tenha ocorrido nesses casos, a correção não é realizada em um contexto esperado, como em <ELI> e <ELIS>. Para estes, a criança reproduz a forma da fala na escrita. Observe que, neste período, ela está aprendendo a fazer abstrações e generalizações a respeito das categorias fonológicas e de escrita de sua língua, de forma que ora representa o U como O, ora faz o processo inverso. Note que a criança está alternando, aqui, entre uma escrita fonética, em que busca representar a sua fala, e uma escrita fonológica, em que abstrai padrões de representação e os transcreve na escrita.

Outro processo recorrente na escrita dos estudantes, desde crianças que estão no processo de alfabetização até adolescentes e adultos, é a hipersegmentação. Ela consiste na incorporação de espaços indevidos no meio de uma palavra, como em <MAU VADA>,

<EM COM TROU>, <EM TROU>, <A NÃO ZIOS>, <E LA>, <EM TRA>, <ES TAVA> e <A NÃO ZINHOS>. De modo geral, na escrita dos adolescentes e adultos, observamos que esses espaços são inseridos para separar partes de uma palavra que podem formar outros vocábulos na língua, mais recorrentes. É o caso, por exemplo, de *em tão* para *então*, *com tudo* para *contudo*, *o correr* para *ocorrer*. No caso da produção dessa criança, ela segue semelhante raciocínio, porém, incluindo, também, pausas que correspondem à separação silábica, o que pode ser uma tentativa de perceber os sons de forma mais precisa. Em <MAU VADA> e <EM COM TROU>, a título de exemplo, notamos a composição de palavras reais como *mau*, *em* e *com*, que são comuns na fala e na escrita. Ela busca, dessa forma, marcar os vocábulos já conhecidos e/ou as pausas que faz na fala através da escrita. Outra possibilidade a ser considerada refere-se a uma possível dificuldade na articulação desses sons juntos, especialmente no caso de *anãozinho*, que ganha duas representações distintas: <A NÃO ZIOS> e <A NÃO ZINHOS>. Em primeiro lugar, deve-se chamar a atenção como a nasal palatal [ɲ] é de difícil percepção e muitas vezes não são produzidas ou são produzidas como ditongo nasal – tanto assim que *caminhonete* ou *camionete* são ambas formas dicionarizadas. As diferentes grafias do diminutivo nos mostram as diferentes hipóteses de escrita do dígrafo nasal nesse momento: para o primeiro caso, podemos cogitar a hipótese de que uma possível dificuldade articulatória na produção de sons como [ɲ], isto é, NH, pode desencadear a sua não realização, que também é comum na fala espontânea, ou a substituição pela nasalização da vogal [ĩ], que, neste contexto, não foi marcada; o segundo caso, por sua vez, pode indicar que há uma outra maneira de tentar marcar esse som, tendo em vista que a língua portuguesa apresenta irregularidades na correspondência grafema-som, o que a faz, ora marcar [ɲ] como NH (como em *caminhão*), ora como IO (como em *camionete*).

Há, por fim, mais duas observações a serem feitas. A primeira consiste no uso de G no lugar de X em <EGISTE>. Lembremos, inicialmente, que o grafema G pode representar dois sons distintos: [g] diante A, O e U, como em *galinha*, *gole* e *gula*; e [ʒ] diante de I e E, como em *gelo* e *girafa*. Além disso, perceba que o som [ʒ] em *girafa* apresenta semelhanças acústicas e articulatórias com o som [z] em *existe*. Ambas as consoantes são fricativas (isto é, são produzidas com ruído e fricção) e são sonoras (isto é, provocam a vibração das cordas vocais). Elas se distinguem pelo local em que os sons são produzidos na boca (ou pelo ponto de articulação). [z] é articulado nos alvéolos (nas 'bolinhas' localizadas atrás dos dentes), enquanto que [ʒ] é articulado um pouco depois, na região denominada pós-alveolar. Há uma mudança sutil na articulação do som que pode provocar essa confusão na criança, fazendo com que ela se confunda perceptualmente e acabe, também, se confundindo na escrita. Soma-se a esse fator a multiplicidade de sons que podem ser representados com o grafema X, como *Xuxa*, *exame*, *experiência*, *sintaxe*. A segunda observação a ser realizada refere-se ao uso do vocábulo *pregador* em

vez de *caçador*, o que evidencia interferência lexical – provavelmente desencadeada pela semelhança sonora entre as palavras *pregador* e *caçador*, que rimam já a partir da sua vogal tônica, e também pela frequência de uso bastante restrita da palavra *caçador* em comparação a *pregador* (uma palavra bastante usada no ambiente familiar e também na escola, em atividades do tipo ‘varal de palavras’).

3º ano:

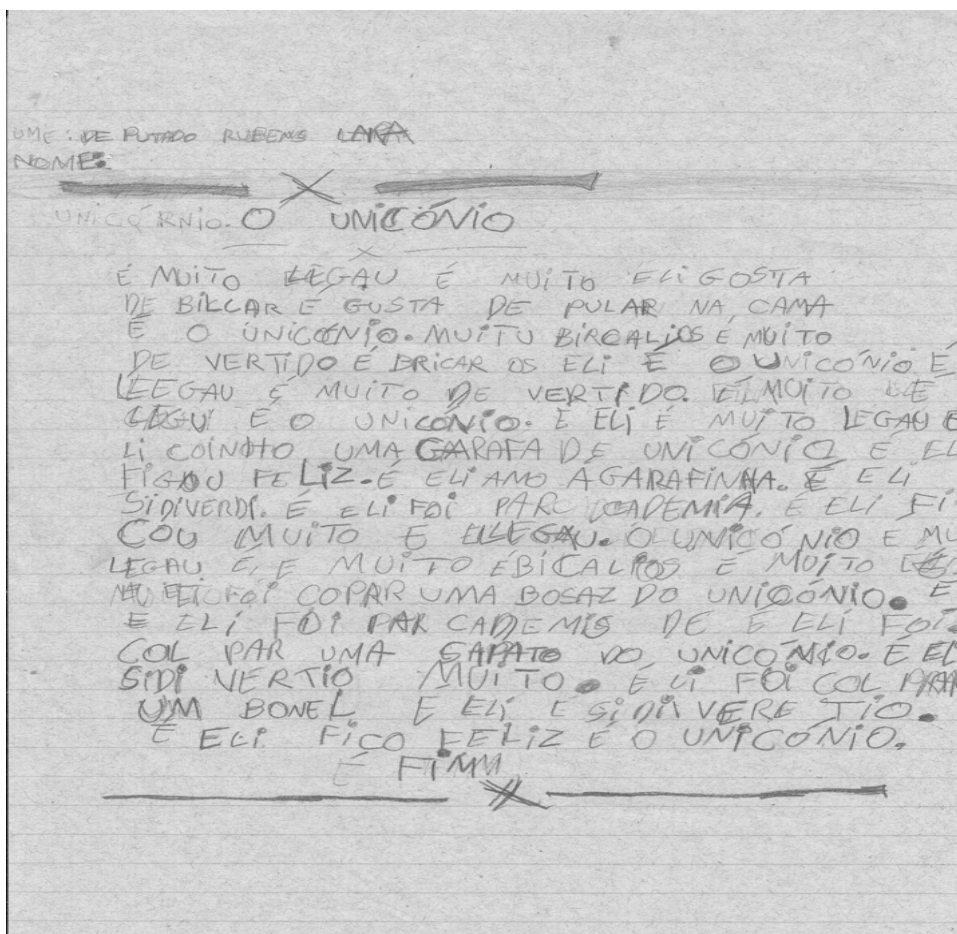


Figura 34: Produção textual de um aluno de 3º ano do Ensino Fundamental I.

Fonte: BOHN, NUNES & TRINDADE (2018).

Tendo tratado da relação grafema-fonema nos textos anteriores, passemos agora a discutir exemplos de desvios relacionados à estrutura interna da sílaba e aos diferentes tipos silábicos, principalmente CCV (Consoante + Consoante + Vogal, como em *bruxa*, *blusa*) e CVC (Consoante + Vogal + Consoante, como em *porta*, *lápis*), retirados de

uma produção de texto do 3º ano do EF1. Os demais desvios presentes no texto, como a hiperssegmentação e hipercorreção da vogal em [di] por [de] em <DE VERTIDO>, o vozeamento em <FIGOU> *ficou*, <SIDIVERDI> *se divertir*, as trocas de RR por R em <GARAFÁ, GARAFINHA>, de E por I em <ELI> e de L por U em <LEGAU>, já foram comentados nos exemplos anteriores.

A primeira observação notável no texto é a recorrência da forma <UNICÓNIO>, sem a letra R, repetida 9 vezes ao longo do parágrafo, e que se contrapõe à forma correta <UNICÓRNIO> escrita ao lado do título. Infelizmente não sabemos se esta forma correta foi escrita após a produção do texto, como uma correção, ou se foi escrita antes do texto, como um modelo (que foi ignorado). Nota-se que a ausência absoluta do R em <UNICÓNIO> contrasta com a presença do R em outras palavras na escrita da criança, como <PULAR>, <DE VERTIO>, <SIDI VERTIO>, <COLPAR>, todas contendo o mesmo tipo de sílaba, CVC. Isso sugere um problema isolado – talvez na própria fala da criança a palavra *unicórnio*, especificamente, tenha sido registrada de forma incorreta (ou, talvez, essa pronúncia represente o modo como as pessoas de seu convívio produzem essa palavra, caracterizando uma variação dialetal). Novamente, chamamos a atenção que quando analisamos a escrita infantil, devemos olhar para várias produções, para ver se a questão ortográfica é recorrente e ampla (logo, pode ser resultado de um não aprendizado de uma regra), ou está restrita a um ou poucos itens (que devem ser memorizados). A disseminação ou não dos desvios apontará para o tipo de estratégia necessária para a correção.

Para saber mais!

Lidar com as diferenças dialetais em sala de aula e suas interferências no processo de alfabetização pode ser uma tarefa bastante desafiadora. A forma como falamos carrega parte de nossa identidade e nossa cultura, devendo, portanto, ser respeitada; ao mesmo tempo, a escrita das palavras baseia-se na norma culta, que deve ser ensinada pela escola e nem sempre é próxima do dialeto que as crianças utilizam em seu dia a dia. Para se aprofundar nesta questão e buscar possíveis atividades, sugerimos a leitura de BARRERA, S. D. & MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, 2004.

Problemas com o som [r] também se fazem notar em sílabas CCV, nos exemplos <BIRCALIOS, BICALIOS> (que talvez signifique *brincalhão*), <BILCAR>, <COLPAR, COPAR> (posteriormente corrigida a <COPRAR>, com R sobreposto ao A), <PAR> *pra* - exemplos que convivem com formas CCV corretas, como <BRICAR>, <COPRAR, COLPRAR>. Nestas ocorrências desviantes, o R foi omitido ou trocado de lugar, formando

CVC, indicando que a criança de fato reconhece a presença do som [r] na palavra, embora não saiba exatamente onde o encaixar na escrita, se antes ou após a vogal; já em <UNICÓNIO> a presença do [r] não parece ser notada.

Aqui é interessante destacar que não só a letra R sofreu reparos na escrita deste texto: também o L em <BOSAL> *bolsa* foi transposto de lugar (de uma sílaba para outra), e as consoantes nasais em CVC foram omitidas ou mesmo substituídas, como em <BILCAR>, <COLPAR>, <BRICAR> e <COPAR>. O fato de que os mesmos problemas ocorrem com as letras L e M/N indica que não se trata de uma dificuldade relacionada à correspondência grafema-fonema ou ao valor fonético dessas consoantes, mas sim um problema causado pela sua posição dentro da sílaba. Isso ocorre porque as consoantes presentes na segunda posição do ataque (CCV) e na coda (CVC) se encontram em posições menos salientes. Perceba que a criança evita formar sílabas CCV e CVC ou inverte seu uso, demonstrando dificuldade em reconhecer a diferença entre essas estruturas – ou seja, a diferença acarretada pela posição em que as consoantes são alocadas dentro da sílaba. Perceba, ainda, que a ligação mais forte entre núcleo e coda (a Rima da árvore silábica, descrita no capítulo 3) também mostra efeitos na escrita da criança: parece existir mais dificuldade em alocar os sons em CCV que em CVC – a maior parte dos desvios em CVC nesse texto refere-se, na verdade, à questão trazida pela nasalização, como já discutido anteriormente. Alguns casos de CCV acabaram tornando-se CVC. Vale notar, também, que as palavras que reúnem os principais desvios de escrita da redação acima, como ***brincar, brincalhão, comprar***, muito comuns no universo infantil, na verdade, apresentam sílaba CCVC, o que torna sua escrita ainda mais complexa: a criança não tem só 1, mas 2 consoantes para encaixar nas posições não-salientes da sílaba!

Para saber mais!

Uma observação interessante: existe uma discussão entre fonólogos brasileiros sobre como classificar as vogais em ***campo, canta***. Afinal, se a consoante nasal não é pronunciada nesses contextos, seria correto pensar que /m, n/ realmente estão presentes nessas palavras? Essa pergunta traz implicações importantes sobre o sistema silábico e vocálico da língua: afinal, como devemos classificar as primeiras sílabas em ***campo, canta***, como um CVC ou como um CV? Como classificar a vogal, como naturalmente nasal (Ṽ) ou como uma vogal oral nasalizada pela ação da consoante nasal (VN)?

Para saber mais sobre esse tema, indicamos a leitura de BISOL, L. A nasalidade, um velho tema. **D.E.L.T.A.** n. Especial, 1998

Para trabalhar a estrutura silábica no processo de alfabetização, auxiliando a criança a reconhecer as posições de menor saliência estrutural e o efeito que a ordem

das consoantes causa na escrita da palavra, uma atividade interessante é manipular pares de palavras que contêm as mesmas letras, mas que podem compor tipos diferentes de sílabas, como *prato-parto-porta*; *garça-graça*; *nata-anta*; *sapa-aspa*; *saco-asco*; *lata-alta*; ou mesmo palavras inventadas, utilizando letras móveis, tal como sugerido no capítulo Aquisição da Linguagem. Lembre-se novamente da árvore silábica: os sons [r] e [l] podem ocupar as posições de coda, de ataque complexo e também de ataque simples (como em *barco*, *braço* e *arara*, aqui tomando cuidado com a diferença entre R fraco e R forte e também com a vocalização do // em coda); e [n, m] e [s] podem ocupar as posições de coda ou ataque simples (como em *casca*, *sopa*). Essa manipulação pode auxiliar o professor a demonstrar a diferença entre sílabas CCV e CVC à criança. Aqui, um outro ponto sobre a saliência dos sons também deve ser notado: perceba que todos os pares exemplificados acima trazem as sílabas CCV e CVC em posição tônica. No nível da palavra, a sílaba tônica é aquela de maior saliência, aquela que automaticamente chama mais atenção aos nossos ouvidos (da mesma forma que o núcleo é a posição que chama mais atenção dentro da sílaba). Observe como o destaque ao som diminui ao tentarmos comparar *saco-ocas*, ou *caso-ocas*, *tala-alta*, *barco-cobra*. Mobilizar sílabas tônicas é uma estratégia importante para atrair a atenção da criança, especialmente ao introduzir um novo objeto de trabalho na aula - uma estratégia especialmente importante ao trabalhar com essas posições silábicas naturalmente já menos salientes.

Uma última observação sobre a produção escrita do 3º ano do EF1, e que será mais bem aprofundada nos exemplos adiante, diz respeito não à escrita das palavras, mas sim à organização textual. Observe que parte da inteligibilidade do texto está comprometida não por problemas relacionados à correspondência grafema-fonema, mas sim pela ausência de começo, meio e fim no texto, pela falta de ordem com que suas ideias são apresentadas (por vezes sendo até mesmo repetidas). Esta é uma das diferenças que separa os conceitos de **alfabetização** e **letramento**: embora esta criança já se mostre **alfabetizada**, ela certamente ainda não pode ser considerada **letrada**.³ Vejamos melhor esta questão no exemplo a seguir.

3. Cf. o Capítulo 2 para a diferença entre alfabetização e letramento.

4º ano:

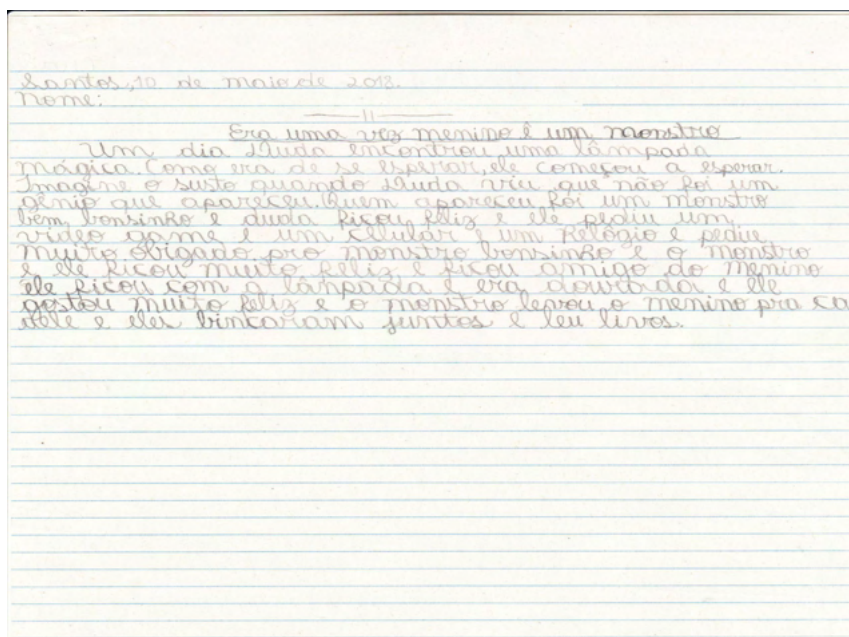


Figura 35: Produção textual de um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Fonte: BOHN, NUNES & TRINDADE (2018).

Até aqui, discutimos diferentes questões fonéticas e silábicas que são, de algum modo, codificadas na escrita das crianças; abordaremos, com o texto *Era uma vez um menino e um monstro*, proveniente de um aluno de 4º ano, dificuldades que perpassam o nível da relação grafema-som e que incidem na organização, na construção textual e na marcação do acento, a partir de questões prosódicas e sintáticas.

Notamos que todos os textos analisados até aqui, incluindo este, apresentam apenas um parágrafo, isto é, as crianças começam e terminam o texto sem tecer qualquer delimitação e/ou hierarquização das ideias que permitam uma organização em parágrafos. Para além disso, percebemos que não há, de modo geral, uso de sinais de pontuação, como a vírgula ou um ponto de interrogação (quando necessário). Há, quando muito, ponto final que separa uma oração da outra.

No caso do texto em destaque, percebemos que a criança começa o seu texto utilizando tais sinais, como no trecho “*Um dia Duda encontrou uma lâmpada mágica. Como era de esperar, ele começou a esperar. Imagine o susto quando Duda viu que não foi um gênio que apareceu.*”. Observe que há tanto delimitação dos períodos como uso de vírgula separando uma oração subordinada de sua principal. Contudo, quando damos continuidade a leitura do texto, percebemos que a criança abandona o uso da pontuação

e passa a utilizar a conjunção *e* como elemento de ligação. Infelizmente, não é possível justificar o porquê do uso da pontuação no início do texto, mas não no final, visto que não temos informações a respeito do contexto da produção textual. Uma hipótese plausível é assumir que a parte inicial do texto tenha sido fornecida, a priori, pela professora, o que é uma estratégia bem comum nos anos iniciais. Isso explicaria a maior adequação dessa parte do texto às normas da escrita, como o uso de letra maiúscula no nome próprio *Duda* nas duas primeiras ocorrências, mas não na terceira; e a grafia correta de *lâmpada* na primeira ocorrência, mas não na segunda; uma escolha de vocabulário e construção sintática mais rebuscadas, em *como era de se esperar, imagine o susto que* em oposição às diversas sentenças simples que surgem a seguir. Observe, no trecho abaixo, como há mudanças na escrita:

“Quem apareceu foi um monstro bem bonzinho e duda ficou feliz e ele pediu um video game e um celular e um relógio e pediu muito obrigado pro monstro bonzinho e o monstro e ele ficou muito feliz e ficou amigo do menino ele ficou com a lâmpada e era dourada e ele gostou muito feliz e o monstro levou o menino pra casa dele e eles bincaram juntos e leu livros”.

O emprego do conectivo *e* como um elemento de ligação das ideias e, principalmente, substituindo os sinais de pontuação ou outras conjunções é correntemente utilizado por crianças e, também, por adultos na produção textual. No trecho acima, há 13 ocorrências de *e* como conjunção. Codifica-se, na escrita, um marcador discursivo característico da fala. Em outros termos, a criança, possivelmente, escreve em seu texto a conjunção *e* porque na fala o utiliza como elemento para desenvolver o discurso, para promover a manutenção e a continuidade temática. Contudo, sua utilização excessiva, além de representar marcas de oralidade, traz indícios de uma possível falha no processo de aquisição de escrita: o foco demasiado na correspondência letra-som. A ênfase no aprendizado de grafemas faz com que a criança, por exemplo, ignore o uso da vírgula até mesmo em seu contexto mais corriqueiro, como em *“ele pediu um videogame e um celular e um relógio”*, em que se faz uso da vírgula para separar termos com a mesma função sintática.

O fato é que, por mais que se compreendam as ideias expostas no texto, os alunos, correntemente, desconsideram questões textuais no seu sentido mais amplo, tendo em vista que não há a concepção de começo, meio e fim, ou uma progressão narrativa que corrobore textual e visualmente a construção da história. Parece haver uma construção textual que obedece ao fluxo de consciência e das ideias que a criança julga pertinente para sua história. Note, a título de exemplo, que ela relata que o monstro e o menino ficaram felizes e, pouco adiante, retoma a felicidade, expondo para tal uma construção sintática gramaticalmente malformada, como em *“e ele gostou muito feliz”*. Torna-se difícil compreender neste trecho se a palavra *muito* está dando intensidade ao gostar ou à felicidade. Não há, neste caso, uma delimitação da estrutura sintática e, conseqüentemente, prosódica, o que traz uma

ruptura no fluxo da leitura. Apesar de ser uma construção ambígua (e malformada) isolada, em outras produções textuais maiores, tal problemática pode se mostrar mais recorrente.

O ensino de produções textuais, com delimitação de parágrafos e planejamento textual, nem sempre tem primazia na educação básica, o que, possivelmente, tem gerado problemas como os expostos acima. Salienta-se que essa prática de ensino vai além de o professor informar ao aluno o momento em que deve inserir um ponto final ou uma vírgula ou o momento de pular para a linha abaixo, mas sim em fazer o indivíduo refletir a respeito da estrutura sintática e semântica de sua língua. Esse processo de reflexão não se baseia na falácia de que se deve incluir uma vírgula ou um ponto final por necessidade respiratória. Isto é, muito frequentemente se ensina – e se ouve de estudantes – que incluímos uma vírgula ou um ponto final para termos “uma pausa para respirar”, que pode ser mais branda ou mais longa. Tais falares têm feito com que as crianças, os adolescentes e, também, os adultos usem os sinais de pontuação de forma, muitas vezes, intuitiva, desprezando as relações sintáticas dos termos da oração e, ainda, as possibilidades de uso estilístico deles. Nota-se, de modo geral, que a respiração favorece a preservação de agrupamentos menores de palavras, que consistem, dentro do âmbito fonológico, em constituintes prosódicos, que nem sempre têm correspondência sintática. A vírgula que marca a ‘pausa de respiração’ é mais recorrente em sentenças que apresentam sujeito com mais de uma palavra, como em “*A maior parte da população brasileira, possui...*”. Note que, neste período, há o reconhecimento de que ‘a maior parte da população brasileira’ constitui um agrupamento (um constituinte prosódico), visto que é o momento em que há uma pausa maior para respirar; supõe-se, pois, que se deve incluir uma vírgula, o que é um equívoco sintático, uma vez que separa sujeito e predicado.

Além dos aspectos relacionados à organização textual, é fundamental que destaquemos também o uso do acento gráfico, que se mostra uma dificuldade frequente em produções de indivíduos de todas as séries e idades. Ainda que o texto em análise não exponha um grande número de vocábulos que requeiram marcação gráfica e, também, que os três primeiros usos de acento sejam adequados, <LÂMPADA>, <MÁGICA>, <GÊNIO>, estes, como hipotetizado acima, provêm possivelmente de uma cópia da lousa. Há, entretanto, dois usos equivocados em <Ê> e <RELÔGIO>, em que se utiliza, no primeiro caso, o acento circunflexo para marcar a vogal fechada [e], em uma possível oposição a é [ɛ], a forma verbal. Ao fazer essa distinção, novamente, a criança evidencia que percebe uma diferença na abertura das vogais. Sabe, ainda, que a palavra *relógio* tem acento gráfico, porém, não assimilou qual é o diacrítico adequado para tal vocábulo, utilizando o acento circunflexo em detrimento do agudo.

A dificuldade, ainda que incipiente, desse estudante chama a atenção para um problema real das salas de aula: o emprego do acento gráfico. É comum vermos textos sem qualquer marcação de acento gráfico ou com o seu uso aparentemente aleatório. Apesar da

constante reapresentação do tema e das regras durante toda a educação básica, vemos os discentes chegarem ao Ensino Superior com uma dificuldade anterior: não sabem distinguir a sílaba tônica da palavra, o que faz com que ‘decorar as regras de acentuação gráfica’ seja uma tarefa vã. Observa-se que, além do tema ser introduzido no currículo escolar tardiamente (no 3º ou 4º ano do Ensino Fundamental I), não vemos um foco neste ensino voltado para a percepção da sílaba mais proeminente, da tonicidade em si, mas sim para a marcação gráfica. Ignora-se, desse modo, que o acento gráfico é empregado para marcar a sílaba mais forte de palavras com padrões considerados excepcionais pela gramática normativa, e não para marcar a sílaba tônica de algumas palavras, como se as demais não as tivessem. Tal fato tem feito com que os estudantes não saibam, quer empregar o acento gráfico, quer distinguir a sílaba tônica.

Percebemos, dessa forma, com a produção textual dessa criança, que, embora ela já domine grande parte das regras de correspondência grafema-som, o que nos faz caracterizá-la como alfabetizada, ao deixar de lado a produção textual como prática social, como processo e produto da interação, acabamos por excluí-la de práticas de letramento. Em outras palavras, por mais que estejamos, ao longo deste livro, expondo conceitos linguísticos que possam auxiliar o processo de alfabetização através do método fônico, não podemos, em nossas práticas de ensino, promover o aprendizado *apenas* por meio da correspondência letra-som. Precisamos, para além de promover a percepção dos sons e de sua articulação, conceber a escrita dentro de um contexto discursivo, enunciativo. Isto é, “(...) **toda atividade linguística é necessariamente textual**. Ou seja, a fala, a escuta, a **escrita** e a **leitura** de que falo aqui são **necessariamente de textos**; se não, não é linguagem” (ANTUNES, 2003, p. 111, *grifo das autoras*).

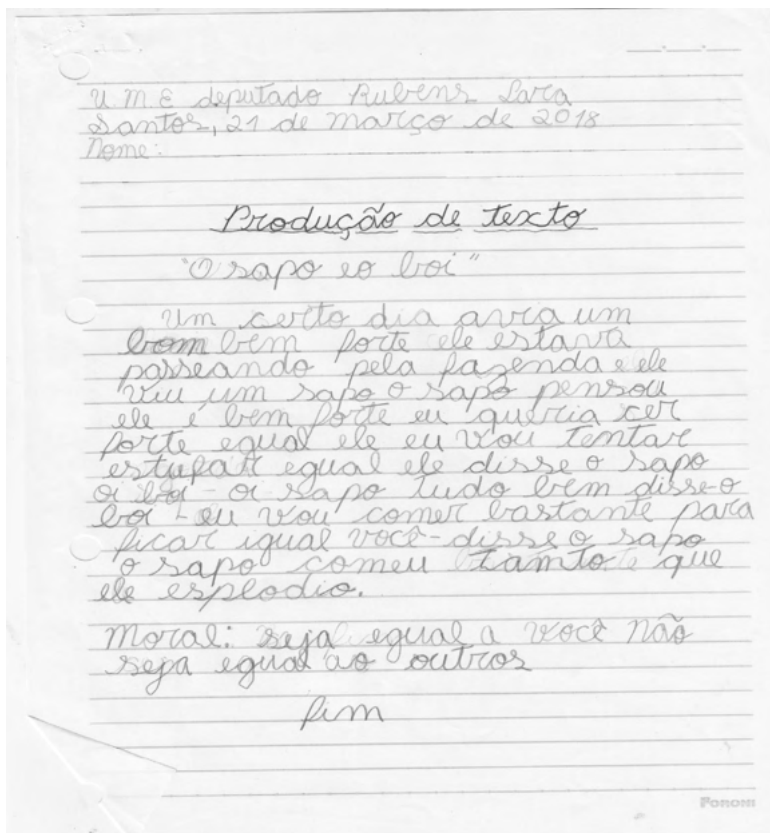


Figura 36: Produção textual de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Fonte: BOHN, NUNES & TRINDADE (2018).

A produção textual *O sapo e o boi*, desenvolvida por um aluno do 5º ano, foi selecionada para que possamos ilustrar como determinados desvios, que podem ter sido anteriormente sanados, retornam no processo de desenvolvimento da escrita. Eles podem ser apenas desvios pontuais, indicar a ausência de aprendizado de determinada estrutura gráfica ou indicar novas hipóteses.

Retomamos, de forma resumida, desvios já observados nas produções anteriores. Há, na produção de <EGUAL> e <ESPLODIO>, um processo de hipercorreção da criança ao grafar palavras que são escritas com I e U com E e O, respectivamente. Tal fato, como salientado, decorre de correntemente reiterarmos que certas produções de [i] e de [u] devem ser transcritas como E e O, como visto nos textos anteriores. Todavia, vale ressaltar que, ao observarmos o texto como um todo, não percebemos como um desvio sistemático, visto que a criança também escreve de forma adequada a palavra *igual*. Ademais, <ESPLODIO> traz ainda outro equívoco: a troca de X por S. Tal confusão é mais uma

vez fruto da ausência de sistematicidade da correspondência grafema-som, em especial para o fone [s], agravada, neste caso, pela baixa frequência de uso do verbo *explodir* no vocabulário infantil. Explicação que não pode ser conferida a <CER>, que é altamente frequente. Para este, é importante que o professor observe e investigue se é apenas um lapso de escrita ou se não houve o aprendizado dessa palavra. Se for o último caso, vale desenvolver atividades voltadas para esse verbo, que enfatizem a sua escrita. Salientamos que a hipótese de lapso na escrita deve também ser uma hipótese a ser cogitada, tendo em vista que, no exemplo acima, a criança escreve <TAMTO> com M, mas, em diversos outros contextos, deixa evidente que sabe a regra de N antes de consoantes diferentes de P e B, como em <BASTANTE>, <PASSEANDO>, <FAZENDA>, <PENSOU> e <TENTAR>, o que não parece requerer a retomada desse tema.

Há, também, dois novos fenômenos ocorrendo nesse texto: a hipossegmentação e o apagamento de H. A hipossegmentação caracteriza-se pela supressão de um espaço entre duas palavras – processo esse oposto a hipersegmentação. Ela tende a ocorrer quando duas ou mais palavras coocorrem com frequência na língua, fazendo com que o falante as interprete como uma única palavra. *Derrepente* e *oque* são alguns dos exemplos mais comuns de serem visualizados nos textos, tanto de crianças como de adultos. No texto em análise, vemos apenas uma ocorrência de hipossegmentação, é o caso de <EO>, que, por ser única, precisaríamos analisar mais produções dessa criança para determinar se há, de fato, uma dificuldade com relação a essa sequência de palavras, como mostramos em <SIDIVERDI> no texto do aluno do 3º ano. O segundo fenômeno visualizado neste texto é o apagamento do grafema H em <AVIA>, que, claramente, pode ser justificado pela raridade de uso dessa letra em início de palavra e do verbo *haver* no vocabulário infantil.

Gostaríamos, por fim, de destacar que, nos anos finais do Ensino Fundamental I, o problema mais recorrente consiste na ausência do uso de sinais de pontuação. Notamos, nessa produção textual, bem como exposto no texto do 4º ano, um fluxo de escrita semelhante ao fluxo de consciência, sem uso de qualquer ponto ou vírgula que não seja o ponto final do parágrafo. A título de exemplo, em <UM CERTO DIA AVIA UM BOM [boi] BEM FORTE ELE ESTAVA PASSEANDO PELA FAZENDO (...)>, observa-se que não há a inserção de qualquer sinal de pontuação, especificamente de um ponto final (ou algum conectivo), separando a primeira da segunda oração, isto é, entre “forte” e “ele”; dificuldade que se mantém ao longo de todo o texto, visto que só há o ponto final. Essa dificuldade em empregar os sinais de pontuação básicos evidencia uma ênfase demasiada na grafia correta das palavras, deixando em segundo plano o uso dos sinais de pontuação e de elementos coesivos, que têm correlatos sintáticos e prosódicos. O mesmo se aplica ao texto do 3º ano, que apresenta um fluxo de consciência sem uma linha de raciocínio reconhecível, sem um enredo com começo, meio e fim. O fato é que essas dificuldades podem, muitas vezes, chegar ao Ensino Superior.

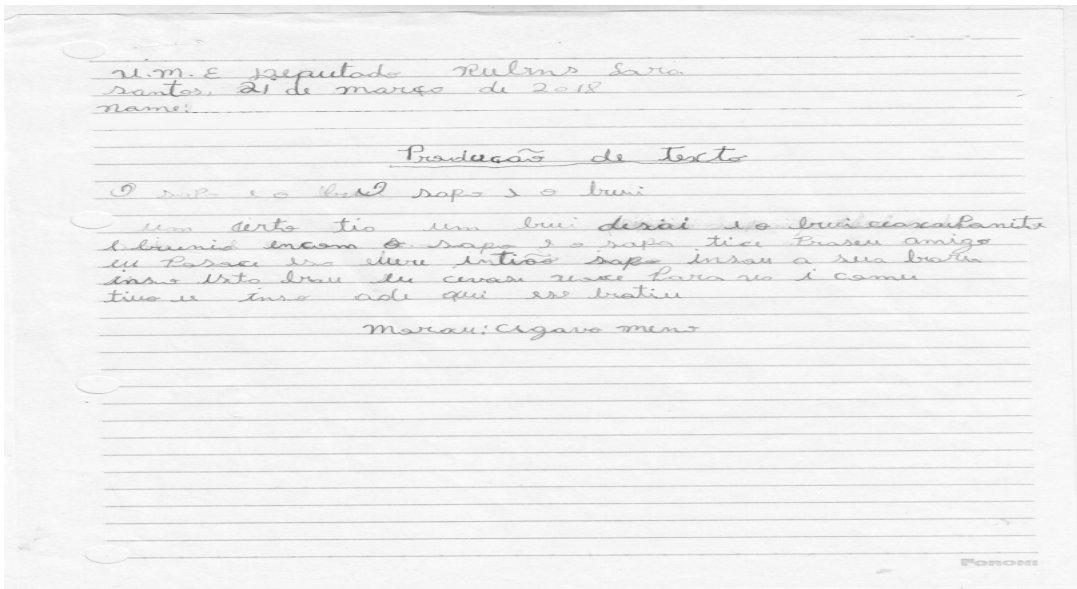


Figura 37: Produção textual de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Fonte: BOHN, NUNES & TRINDADE (2018).

A última redação aqui selecionada, também do 5º ano, foi escolhida por apresentar diferenças importantes em relação aos seus pares da mesma turma – a saber, desvios bastante sistemáticos no vozeamento das consoantes surdas e sonoras. Produções, como <TIA>, <PONITO>, <TICE>, <BOTIU> *explodiu*, com sonoras se transformando em surdas, e <CIVOSE> *se fosse*, <ADE> *até*, <BOTIU>, com surdas se transformando em sonoras, representam desvios que já não são encontrados com tanta frequência e tanta persistência na escrita de crianças desse nível de escolarização. Outras ocorrências, como a anteriorização de /j/ a [s] (<INSOU> *inchou*), a supressão de sílabas (<ENVOM> *encontrou*), as hipossegmentações (<PRASEU> *pra seu*) e mesmo a ininteligibilidade geral do texto, também já não são tão comuns. Nestes casos, o professor deve ter atenção a dois aspectos: observar se estes desvios estão presentes também na fala da criança – e se sim, encaminhá-la a um fonoaudiólogo; e também verificar o histórico escolar deste aluno – a criança frequenta regularmente a escola? Seu desenvolvimento tem sido constante, ou se mostra estagnado? Existem outras dificuldades associadas? A experiência profissional do professor guia sua percepção de que algo não vai bem no percurso de aprendizagem. Se as produções escritas da criança destoam dos demais colegas da turma, é importante investigar se esta criança está enxergando e ouvindo bem; se sua saúde mental está bem; se ela apresenta comportamento social típico com os colegas e com a família; se suas outras habilidades além da escrita também se mostram comprometidas (como sua leitura, sua coordenação motora, seus conhecimentos em matemática, sua memória e atenção).

Todos esses aspectos pedem por intervenções de especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e médicos, e, embora muitas vezes esses profissionais não sejam de fácil acesso ao professor, à escola e à família, são essenciais para guiar a aprendizagem do aluno de volta aos seus trilhos.

O fato de apresentarmos um exemplo de um texto de 5º ano não significa que devemos esperar até então para nos preocuparmos com essas questões. Se nas séries iniciais a criança ainda apresenta muitas inconsistências e instabilidades atípicas na escrita, o professor pode observar se, por exemplo, a fala da criança e/ou seu comportamento também se mostram incomuns em comparação aos demais alunos da turma. Quanto mais cedo a necessidade terapêutica for detectada e quanto mais cedo as intervenções fonoaudiológica, psicológica, médica e pedagógica forem aplicadas, mais eficiente será o tratamento e menor será o efeito em cadeia causado pelas dificuldades na fala e na escrita no aproveitamento escolar da criança.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscamos construir uma ponte entre a Linguística, a partir de questões fonéticas e fonológicas, e a sala de aula, analisando textos de alunos dos primeiros anos da educação básica. Esperamos que as discussões aqui trazidas e o material complementar referenciado, neste capítulo e ao longo de todo o livro, 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.

Para além de mais uma análise de produções de textos estudantis, esperamos ter conseguido didatizar, demonstrar a aplicação de conceitos (nem sempre simples) e apresentar discussões que possam, de fato, chegar à sala de aula das inúmeras regiões do país, sendo uma ferramenta importante no processo de alfabetização e letramento de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. **La phonétique**: audition, prononciation, correction. Paris: CLE International, 2007.
- ALBERT, M.; OBLER, L. **The Bilingual Brain**. New York: Academic Press, 1978.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Eds.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 93–116, 2013.
- ALVES, U. K. Aquisição fonético-fonológica de L2: contribuições dos estudos de instrução explícita e treinamento perceptual. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01- 28, 2021.
- ALVES, U. K.; ENGELBERT, A. P. P. F. O sistema consonantal do inglês. In: ALVES, U. K. et al. **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras**: subsídios para o ensino. Campinas: Pontes, 2020.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de fonética experimental**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, 2004.
- BATISTA, A.; SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- BELSACK, M.; DE GRUYSE, P.; SPINCEMAILLE, V.; VANDELANOTTE, L. (1999) Language competence in NHPs: An assessment of the field in the light of a 'universal grammar'. Disponível em: <http://www.angelfire.com/sc2/nhplanguage/ftpaper.html>
- BENEVIDES, A. Consciência fonológica, fonética articulatória e ensino. **Revista Trama**, v. 15, n. 34, p. 18-28, 2019.
- BERBERIAN, A. P.; BORTOLOZZI, K. B.; GUARINELLO, A. C.; MACHADO, M. L. C. A.; MASSI, G. A.; SANTANA, A. P. O.; SOUZA, C. H. F. A. Análise de ocorrências ortográficas não convencionais produzidas por alunos do Ensino Fundamental. **Tuiuti (UTPR)**, v. 39, p. 23-39, 2008.
- BENVENISTE, E. Linguagem humana e comunicação animal. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional/Edusp (tradução do francês). 1976.
- BERRI, A. R. **Contribuição para o estudo acústico da sonoridade da consoante /R/ do francês realizada por estudantes brasileiros**. Dissertação de mestrado. Florianópolis UFSC, 1996.
- BERTI, L. C., GONÇALVES, G. F. A aquisição do contraste entre /t/ e /k/ sob a ótica dinâmica. **Revista ABRALIN**, v.11, n.1, p. 139-195, 2012.

- BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I. M., & LUK, G. Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. **Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition**, 34(4), 859-873, 2008.
- BIRDSONG, D. Plasticity, variability and age in second language acquisition and bilingualism. **Frontiers in Psychology**, V. 9, p. 81, 2018.
- BISOL, Leda. O Acento e o Pé Métrico Binário. Campinas: UNICAMP: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 22, p. 69-80, 1992
- BLANK, C. A.; MOTTA-AVILA, C. O sistema vocálico do espanhol. In: ALVES, U. K. et al. **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino**. Campinas: Pontes, 2020.
- BOHN, G. P.; ÁVILA, M. V. A competência linguística: desmitificando o mito do não-saber. **Leopoldianum**, v. 45, n. 126, p. 7-23, 2019.
- BOHN, G.; NUNES, V. Z.; TRINDADE, C. C. **BDLINGUES - BANCO DE DADOS DE LÍNGUA ESCRITA ESCOLAR**. Santos: Universidade Católica de Santos, 2018.
- BONGAERTS, T. Introduction: Ultimate attainment and the critical period hypothesis for second language acquisition. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, n. 43, v.4, p. 259-268, 2005.
- BOYSSON-BARDIES, B.; SAGART, L.; DURAND, C. Discernible differences in the babbling of infants according to target language. **Journal of child language**, Cambridge v.11, n.1, p.1-15. 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1 ed. v. 4. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRAWEMAN-ALBINI, A.; BECKER, M. R. A sílaba e o acento em inglês. In: ALVES, U. K. et al. **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino**. Campinas: Pontes, 2020.
- BRISOLARA, L. B.; SILVA, S. M. O sistema consonantal do espanhol. In: ALVES, U. K. et al. **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino**. Campinas: Pontes, 2020.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 2.ed. São Paulo: Educ, 2009.
- BRUM-DE-PAULA, M. R., FERREIRA-GONÇALVES, G. O sistema vocálico do português brasileiro. In: ALVES, U. K. et al. **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino**. Campinas: Pontes, 2020.
- CÂMARA, Jr., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 30a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. (1ª ed. 1970).

CAMARGOS, M. A. C., Conhecimento Fonológico de Retroflexos em inglês-L2. Dissertação (mestrado). **UFMG**, Belo Horizonte, 2013.

CARAMAZZA, A. ; YENI-KOMSHIAN, G. H. ; ZURIF, E. B. ; CARBONE, E. The acquisition of a new phonological contrast: The case of stop consonants in French-English bilinguals. **The Journal of the Acoustical Society of America**. v.54, n.421, 1973.

CARDOSO, D. P. **Fonologia da Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CARDOSO, W. English syllable structure. *In*: KANG, O.; THOMSON, R. I.; MURPHY, J. M. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. Cambridge: Routledge, 2017.

CARVALHO, A.M.; BEFI-LOPES, D.M.; LIMONGI, S.C.. Extensão média do enunciado em crianças brasileiras: estudo comparativo entre síndrome de Down, distúrbio específico de linguagem e desenvolvimento típico de linguagem. **CoDAS**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 201-207, 2014.

CARVALHO, F. A. H. **Neurociências e educação**: uma articulação necessária na formação docente. Rio de Janeiro, 2011.

CARVALHO, K. C. H. P., **Descrição fonético-acústica das vibrantes no português e no espanhol**. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2004.

CARVALHO, M. Tempo de aprender a ler: a alfabetização narrada por escritores. **Revista Contemporânea de Educação**. Vol. 06, número 11, pp. 1-18. 2011.

CASTELLOTTI, V. **La Langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE, 2001.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COHN, A. C., Nasalisation in English: Phonology or Phonetics. **Phonology**, vol. 10, no. 1, pp. 43–81, 1993.

COON, D. **Introduction to Psychology, exploration and application**. St. Paul: West Publishing Company, 1989. Chapter: Learning & Cognition. Disponível em:

<http://www.noteaccess.com/MODES/Divergent.htm>

CORREA, B. T.; FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-DE-PAULA, M. R. Aquisição das vogais nasais francesas ê, ã; e õ por Aprendizes Brasileiros: Aspectos Articulatórios. **Ilha do Desterro**, v. 70, n. 3, 2017.

CORREA, J.; MEIRELES, E. S. Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21 n. 1, p. 77-84, 2005.

COSENZA, R.; GUERRA L. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRISTIAA, DUPOUX E, GURVEN M, STIEGLITZ J. Child-Directed Speech Is Infrequent in a Forager-Farmer Population: A Time Allocation Study. **Child Development**, vol. 90, n.3, p. 759-773, 2019.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRISTÓFARO-SILVA, T. Qual é a diferença entre consciência fonológica e consciência fonêmica? **Letra A**, Belo Horizonte, v. 4, n. 16, p. 3, 2008.

CUNHA, C. & CINTRA, L. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 5º ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CURTISS, S., FROMKIN, V., KRASHEN, S., RIGLER, D., & RIGLER, M. The Linguistic Development of Genie. **Language**, v. 50, n. 3, p. 528-554, 1974.

de PAULA, J. C.; FERREIRA, F. R. M. O conceito de afasia segundo Paul Broca. **Filosofia e História da Biologia**, 14(2), p.211-228, 2019.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. *Letras De Hoje*, 48(1), 148-152. 2013 Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12113>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

DEMOLIN, D. Some phonetic and phonological observations concerning /R/ in Belgian French. In: VAN DE VELDE, H.; VAN HOUT, R. 'r'-atics: sociolinguistic, phonetic and phonological characteristics of /r/. **Etudes & Travaux**, Buxelles, n. 4, 2001.

DIAS, B. D. G.; ETTORE, B.; MANGUEIRA, A. S. C.; NEMR, K.; TEIXEIRA, J. B. Relação entre Consciência Fonológica e os Níveis de Escrita de escolares da 1ª série do Ensino Fundamental de escola pública do Município de Porto Real – RJ. **Revista CEFAC**, v.10, n. 2, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DRESHER, B. E. **The contrastive hierarchy in phonology**. New York: Cambridge, 2009.

DUCHET, J-L. **La phonologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.

EDWARDS, J. Foundations of Bilingualism. In BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The Handbook of Bilingualism**, Oxford: Blackwell Publishing. p. 7-31, 2006.

ESPERANDINO, C. **Análise ultrassonográfica qualitativa e quantitativa das produções das líquidas alveolares de crianças falantes do português brasileiro**. Dissertação de mestrado, UNESP, Araraquara, 2020.

ESPIGA, J. Interferências e interlínguas no aprendizado de Espanhol por falantes nativos de Português: aspectos de fonologia. In: Hernandorena, C. L. M. (Org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: Aspectos fonético-fonológicos**, Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001.

EUBANK, L.; GREGG, K. R. Critical periods and (second) language acquisition. In: BIRDSONG, D. (Org) **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 65-99, 1999.

EYCHENNE, J. **Aspects de la phonologie du schwa dans le français contemporain**: optimalité, visibilité prosodique, gradience. (Tese de doutorado) Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 2006.

FABBRO, F. The bilingual brain: cerebral representation of languages. **Brain and Language**, 79, 211-22, 2001.

_____. **The neurolinguistics of bilingualism: An introduction**. East Sussex: Psychology Press, 2013.

FELTES, H. P. M.; FOGAÇA, F. B. Aprendizagem de Línguas em Neuropsicologia: a Teoria Declarativa/Procedural. **Ciências & Cognição**, v. 24, n. 2, p. 163-179, 2019.

FERRARO, A. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil**: o que dizem os censos? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIRA, R. A. **Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança**. Tese de doutorado, UNICAMP, 1985.

FIKKERT. Acquiring phonology. In: LACY, P. **Handbook of phonological theory**. Cambridge: Cambridge University Press, p.537-54, 2007.

FLEGE, J. E. Phonetic approximation in second language acquisition. **Language Learning**, 30, p. 117-134, 1980.

FLEGE, J. E. The phonological basis of foreign accent: A hypothesis. **TESOL Quarterly**, nº 15, v. 4, p. 443-455, 1981.

FLEGE, J. E. A critical period for learning to produce foreign languages? *Applied Linguistics*, n.8, p. 162-177, 1987.

FLEGE, J. E.; YENI-KOMSHIAM, G. H.; LIU, S. Age constraints on second language learning. **Journal of Memory and Language**. n. 41, p. 78-104, 1999.

FRAGOZO, C. **Aquisição de regras fonológicas do inglês por falantes de português**. Tese de doutorado, FFLCH/USP, 2017.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a teoria**. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 177-192, 2004.

GALABURDA, A.; Sherman GF, Rosen GD, Aboitiz F, Geschwind N. Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. **Annals of Neurology**, vol. 18, p. 222-233, 1985.

GASS, S. M., SELINKER, L. **Second language acquisition**: An introductory course. New York/London : Routledge, 2008 (1ª ed. 1994).

- GATHERCOLE, V. Miami and North Wales, so far and yet so near: A constructivist account of morphosyntactic development in bilingual children. **The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 10(3), 224–247, 2007.
- GAWLITZEK-MAIWALD, I., & TRACY, R. Bilingual bootstrapping. **Linguistics**, 34, 901–926, 1996.
- GEDOZ, S.; COSTA-HUBES, T. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Trama**, v. 8, n. 16, p. 139-152, 2012.
- GENESSE, F. Early bilingual development: one language or two?. **Journal of Child Language**, 16, pp 161-179, 1989.
- GENESSE, F., BOIVIN, I., & NICOLADIS, E. Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. **Applied Psycholinguistics**, 17, 427–442, 1996.
- GERHARDT, K.J.; ABRAMS, R. M. Fetal exposures to sound and vibroacoustic stimulation. **Journal of Perinatology**, v. 20, n. 8, p. 21-30, 2000.
- GERKEN, L.; MAYE, J.; WERKER, J. F. Infant sensitivity to distributional information can affect phonetic discrimination, **Cognition**, v. 82, n. 3, p. 101-111, 2002.
- GLEITMAN, L.; NEWPORT, E. The invention of language by children: environmental and biological influences on the acquisition of language. In L. Gleitman and M. Liberman (eds), **Language: An Invitation to Cognitive Science**. Vol. 1. Second edition. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- FRADE, I. C.; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G (Orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- FRANCIS, W.S.; ROMO, L.F.; GELMAN, R. Syntactic structure, grammatical accuracy, and content in second-language writing: An analysis of skill learning and on-line processing. In: **Advances in Psychology**. North-Holland, 2002. p. 317-337.
- GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- GOLDSTEIN, L. Emergence of discrete features. **Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences**, Barcelona, p. 85-88, 2003.
- GOLDSTEIN, MH; KING, AP; WEST, MJ. Social interaction shapes babbling: Testing parallels between birdsong and speech. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 100, n. 13, p. 8030-8035, 2003.
- GOUT, A.; CHRISTOPHE, A. O papel do bootstrapping prosódico na aquisição da sintaxe e do léxico. In.: CORRÊA, L.S. (org). **Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, p. 103-128, 2006.
- GROLLA, Elaine Bicudo. Metodologias experimentais em aquisição da linguagem. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 9-42, 2009.

HANSEN, A. B., Les changements actuels des voyelles nasales du français parisien : confusions ou changement en chaîne? **Presses Universitaires de France** : La linguistique, Vol. 37, 2001.

HARTSHORNE, J. K.; TENENBAUM, J. B.; PINKER S. A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. **Cognition**, 2018.

HUANG, X; GERHARDT, K. J; ABRAMS, R. M; ANTONELLI, P. J. Temporary threshold shifts induced by low-pass and high-pass filtered noises in fetal sheep in utero. **Hearing Research**, Amsterdam, v.113, n.1-2, p.173-181, 1997.

HURFORD, J. The evolution of the critical period for language acquisition". **Cognition**, n. 40, p. 159-201, 1991.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2016-2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 07 de junho de 2021.

IJALBA, E.; OBLER, L. K.; CHENGAPPA, S. Bilingual aphasia. In BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The Handbook of Bilingualism**, Oxford: Blackwell Publishing. p. 71-89, 2006.

INGRAM, D. An historical observation on "Why 'Mama' and 'Papa'?". **Journal of Child Language**, v. 18, p. 711-713, 1991.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre, Atmed: 2014

IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

JOHNSON, J.; NEWPORT, E. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. **Cognitive Psychology**, 21, 60-99, 1989.

JUSCZYK, P. W.; BERTONCINI, J.. Viewing the development of speech perception as an innately guided learning process. **Language and Speech**, v. 31, n. 3, p. 217-238, 1988.

KAMIYAMA, T. **Apprentissage phonétique des voyelles du français langue étrangère chez les apprenants japonais**. (tese de doutorado) Paris: Sorbonne, 2014.

KANDELL, E. **Princípios de Neurociência**. Nova York: McGraw-Hill/Appleton; Lange, 2000.

KARMILOFF, K., & KARMILOFF-SMITH, A. **Pathways to language: From fetus to adolescent**. Harvard University Press, 2001.

KESSLER, C.; QUINN, M. E. Language minority children's linguistic and cognitive creativity. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 8:1-2, 173-186, 1987.

KLEIN, W. **L'acquisition de langue étrangère**. Trad. Colette Noyau. Paris: Armand Colin, 1989.

KÖPPE, R; MEISEL, J. M. Code-Switching In Bilingual First Language Acquisition. IN: MILROY, L.; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching**, v. 10, Cambridge: Cambridge University Press, p. 276, 1995.

KREBS, WEINBERG, AKESSON. **Introdução ao Sistema Nervoso e a Neurofisiologia Básica**, 2014.

KUHL, P. A new view of language acquisition. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 97, n. 22, p.11850-11857, 2000.

KUHL, P. Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code. **Nature Reviews Neuroscience**, vol. 5, p. 831-843, 2004.

KUHL, P.; DAMASIO, A. Language. In: KANDEL, E.R, SCHWARTZ, J.H., JESSEL, T. M.; SIEGELBAUM, S.; HUDSPETH, J. (Eds.) **Principles of neuroscience**, Nova York, Editora McGraw-Hill (5th ed), p. 1353-1372, 2014.

KUHL, P.; TSAO, F. M; LIU, H. M. Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. **Proceedings of the Natural Academy of Sciences USA**, v. 100, n. 15, p. 9096-9101, 2003.

KUPISCH, T. Determiners in bilingual German–Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance. **Bilingualism: Language and Cognition**, 10(1), 57–78, 2007.

LADO, R. Excerpts from “Linguistics across cultures”. In: GASS, S.; SELINKER, L. (ed.) **Language transfer in language learning**. Rowley, MA: Newbury House, p.21-32, 1983.

LADO, R. **Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers**. University of Michigan Press: Ann Arbor, 1957.

LAMPRECHT, R. R. (Org.) **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a teoria**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

LAMPRECHT, R. R. A construção do conhecimento fonológico nos desvios fonológicos evolutivos. In: Hernandorena, C. L. M. (Org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: Aspectos fonético-fonológicos**, Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001.

LAMPRECHT, R. R. Qual é a diferença entre consciência fonológica e consciência fonêmica? **Letra A**, Belo Horizonte, ano 4, n. 16, p. 3, 2008.

LANZA, E. Can bilingual two-year-olds code- switch? **Journal of Child Language**, v. 19, p. 633–658, 1992.

LEAL; SUASSUNA. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. IN: **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Editora Autêntica, 2014.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009. 71p.

LENNEBERG, E. H. The biological foundations of language. **Hospital Practice**, v. 2, n. 12, p. 59-67, 1967.

LIMA JR., R. M. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 747-771, 2010.

LIMA, J. R.; SILVEIRA, R. O sistema consonantal do inglês. In: ALVES, U. K. et al. **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras**: subsídios para o ensino. Campinas: Pontes, 2020.

LOPES, M. Resenha da obra de Dehaene, S. Apprendre à lire – des sciences cognitives à la salle de classe. Paris: Odile Jacob, 2011. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 153-155, jan./mar. 2013

LUST, B. **Child Language: Acquisition and Growth**. Cambridge University Press, 2006.

MAGALHÃES, J. La Méthode Maternelle ou Art de lire de João de Deus (1876): inventions typographiques et alphabétisation populaire au Portugal. **Histoire de l'Éducation**, n° 138, mai-août, 115-130. 2013.

MAIA, M; MOURA, A; SOUZA, M. Ilhas sintáticas e plausibilidade semântica – um estudo de rastreamento ocular de frases com. **Scripta**, v. 20, n. 38, p. 287-305, 2016.

MALDONADE, I. R. Erros na fala da criança e instâncias subjetivas na sua relação com a língua. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 45, n. 2, p. 397-410, 2016.

MARTINET, A. **Le français sans fard**. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

MASSIP, V. Fonética espanhola para brasileiros – síntese. Revista **GELNE**, ano 1, n. 1, 1999.

MAYBERRY, R. I., LOCK, E., & KAZMI, H. Linguistic ability and early language exposure. **Nature**, v. 417, n. 38, p. 64-84, 2002.

MAZZAFERRO, G. T.; MATZENAUER, C. L. B. The behavior of final postonic vowels on the border between Brazil and Uruguay. **Linguística**, Montevideo, v. 35, n. 1, p. 57-79, 2019.

MCKAY, I.C. (2019) Vocal Tract Development. **Language Development 21**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3zpzWBKgZjA>

MCNEIL, M.C; POLLOWAY, E.A.; SMITH, D. Feral and Isolated Children: Historical Review and Analysis. **Education and Training of the Mentally Retarded**, v. 19, n. 1, p. 70-79, 1984.

MECHELLI, A. *et al.* Structural plasticity in the bilingual brain. **Nature**, v. 431, n. 7010, p. 757-757, 2004.

MEDEIROS, M. BEZERRA, E. Contribuições das neurociências no processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** v. 96, n. 242, 2015.

MEHLER, J.; JUSCZYK, P.; LAMBERTZ, G.; HALTED, N.; BERTONCINI, J.; AMIEL-TISON, C. A precursor of language acquisition in young infants. **Cognition**, Amsterdam, v.29, n.2, p.143-178, 1988.

MEISEL, J. The Bilingual Child. In BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The Handbook of Bilingualism**, Oxford: Blackwell Publishing. p. 91-113, 2006.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e

Didática de Alfabetização). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

MENDONÇA, O. S. Percurso Histórico dos métodos de alfabetização. IN: In: UNESP. Cadernos de Formação: Formação de Professores. Bloco 2, Didática dos conteúdos. v.2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MONTEIRO, A. M. L. Sebra – ssono – pessado – asado – O uso do ‘S’ sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G (Org.), **O Aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

MORAES, J.A. Produção e percepção das vogais nasais. In: ABAURRE, M.B. (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil: A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, v. 7, p. 95-112, 2003.

MORAIS, A. G. ‘Por que gozado não se escreve com U no final?’ – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: Morais, A. G (Org.), **O Aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

MORO, A. **The Boundaries of Babel: Notes Between the Brain and Syntax**. Toronto: University of Toronto. Palestra. 2014

MORTATTI, M. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTA, Mailce Borges. Sistemas de Memória e Processamento da linguagem: Um breve panorama. **Revista Linguística**, v. 11, n. 1, 2015.

MUGITANI, R.; HIROYA, S. Development of vocal tract and acoustic features in children, **Acoustical Science and Technology**, v. 33, n. 4, p. 215-220, 2012.

MYERS-SCOTTON, C. Code-switching. In: COULMAS, F. **The Handbook of Sociolinguistics**. Blackwell, p. 149-162, 1998.

NEGRÃO, E.; VIOTTI, E.; SCHER, A. A competência linguística. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à linguística – objetos teóricos**. 6ª ed., São Paulo, Contexto, p. 95-120, 2002.

NEVINS, A. A Utilidade de logatomas e Línguas Inventadas na Fonologia Experimental. **Caderno de squibs: temas em estudos formais da linguagem**, v. 2, p. 44, 2016.

NEWPORT, E.; GLEITMAN, H; GLEITMAN, L. Mother, I’d rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In: SNOW, C.; FERGUSON, C. (eds.), **Talking to Children**. Cambridge University Press, p. 109-149, 1977.

NGALASSO, M. M. Le concept de français langue seconde. ÉLA n° 88, 1992.

OLIVEIRA, G. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. **Revista da Linguagem**. São Carlos: UFSCAR, 11°. ed, 2009.

OLIVEIRA, R. S. P. Code-switching: perspectivas multidisciplinares. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

OUSHIRO, L. MENDES, R.B. A pronúncia de (-R) em coda silábica no português paulistano. *In: Revista do GEL*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 66-95, 2013.

PARADIS, Johanne. Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems?. *International journal of bilingualism*, v. 5, n. 1, p. 19-38, 2001.

PASCA, M. A. S., **Aspectos da aquisição da vogal oral /a/ em língua espanhola por estudantes de língua portuguesa: a questão da percepção.** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

PEARL, E.; LAMBERT, W. F. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 1-23, 1962.

PEDROSA, J. L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. *In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R. & TAVARES, M. A. (Orgs.) Ensino de português e sociolinguística.* São Paulo: Contexto, p. 57-80, 2014.

PEREYRON, L. **A produção vocálica por falantes de espanhol (L1), inglês (L2) e português (L3): uma perspectiva dinâmica na (multi) direcionalidade da transferência linguística.** Tese de Doutorado, UFRGS, 2017.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PETITTO, L. A., MARENTETTE, P. F. Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of Language. *Science*, Washington, v.251, n.5000, p. 1493-1496, 1991

PETTER, M. Linguagem, língua linguística. *In: FIORIN, J. L. (org.) Introdução à linguística – objetos teóricos.* 6ª ed., São Paulo, Contexto, p. 11-24, 2002.

PIETRARÓIA, C. M. C., ALBUQUERQUE-COSTA, H. **Ensino de língua francesa em contexto.** Série Enjeu, Vol. 1, São Paulo: Paulistana, 2013.

PITRES, A. Etude sur l'aphasie chez les polyglottes. *Revue de médecine*, v. 15, p. 873–899, 1895.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da Língua de Sinais.** Centro de comunicação e expressão. UFSC, Florianópolis, 2011.

PRAKASH, M., & JOHNNY, J. C. Whats special in a child's larynx?. *Journal of pharmacy & bioallied sciences*, v. 7 , p. 55-58, 2015.

RALLI, A.M.; CHRYSOCHOOU, E.; ROUSSOS, P.; DIAKOGIORGI, K.; DIMITROPOULOU, P.; FILIPPATOU, D. Executive Function, Working Memory, and Verbal Fluency in Relation to Non-Verbal Intelligence in Greek-Speaking School-Age Children with Developmental Language Disorder. *Brain Sciences*, v. 11, p. 604, 2021.

RAPPORT, R. ., TAN, C. ., WHITAKER, H. Language function and dysfunction among Chinese and English-speaking polyglots: Cortical stimulation, Wada Testing, and clinical studies. *Brain and Language*, 18(2), 342–366, 1983.

REDLINGER, W. E.; PARK, T. Language mixing in young bilinguals. *Journal of child language*, v. 7, n. 2, p. 337-352, 1980.

REGO, L. B.; BUARQUE, L.L. Consciência sintáctica, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, 1997.

RESENDE, V. B.; MONTUANI, D. F. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. **Educação em Revista: Dossiê alfabetização e letramento no campo educacional**, v. 36, 2020.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, 2008.

ROBERT, J.-M. **Manières d'apprendre** : pour des stratégies d'apprentissage différenciées. Paris: Hachette, 2009.

RODRIGUES, L.L.; FREITAS, M.C; ALBANO, E.C; BERTI, L.C. Acertos gradientes nos chamados erros de pronúncia. **Revista Letras**, n. 36, p. 85-112, 2008.

RODRIGUES, L. R. Percurso histórico dos estudos sobre bilinguismo: de causador de 'confusão mental' a promotor de reserva cognitiva. **Via Litterae (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária**, v. 8, n. 1, p. 99-116, 2016.

ROGERSON-REVELL, P. English vowels and Consonants. *In*: KANG, O.; THOMSON, R. I.; MURPHY, J. M. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. Cambridge: Routledge, 2017.

RUBEN, R. J. A time frame of critical/sensitive periods of language development. **Acta otolaryngologica**, v. 117, n. 2, p. 202-205, 1997.

SANDES, E. A. **Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola**. Tese de doutorado. FFLCH/USP, 2010.

SANDERS, L. Language heard, but never spoken, by young babies bestows a hidden benefit. *Science News*, 2017. Disponível em: <<https://www.sciencenews.org/blog/growth-curve/language-heard-never-spoken-young-babies-bestows-hidden-benefit?tgt=nr>>. Acesso em 09/08/2021.

SANTOS, B. R. L.; ALVES, U. K. Caracterização acústica da vogal átona final /e/ no português portogalês e no espanhol uruguaio. **Caderno de letras**. Pelotas, RS. N. 33, p. 41-67, 2019.

SANTOS, R. R. Adquirindo a fonologia de uma língua: produção, percepção e representação fonológica. RS Santos. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 52, n. 2, 2008.

SANTOS, R. S.; SIKANSI, N. S. O gerativismo e a questão do bootstrapping: Uma retrospectiva. **Revista do GEL**, v. 2, p. 119-143, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística Geral**. Organizado por Charles Bally et Albert Sechehayé; com a colaboração de Albert Riedlinger. prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006. (1ª ed. 1916).

SEARA, I. C.; NUNES, V. G. & LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. UFSC, Florianópolis, 2011.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**. v. 10, p. 209-231, 1972.

SENGHAS, A.; KITA, S.; ÖZYÜREK, A. Children Creating Core Properties of Language: Evidence from an Emerging Sign Language in Nicaragua. **Science**, v. 305, n. 5691, p. 1779-1782, 2004.

SEPÚLVEDA, A. TEBEROSKY, A. **El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito**. *Cult ural y Educación*, v. 26, n. 1, p. 23-42, 2011.

SERENA, F. J. C. Fonética y didáctica de la pronunciación. *In*: MENDOZA, A. (Coord.). **Didáctica de la lengua y literature**. Madrid: Prentice Hall, 2003.

SETTER, J.; SEBINA, B., English lexical stress, prominence and rhythm. *In*: KANG, O.; THOMSON, R. I.; MURPHY, J. M. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. Cambridge: Routledge, 2017.

SILVA, A. H. P. O sistema consonantal do português brasileiro. *In*: ALVES, U. A.; SILVA, S. M.; BRISOLARA, L. B.; ENGELBERT, A. P. P. F. **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino**. Campinas: Pontes, 2020.

SILVA, F. O processo de monotongação em João Pessoa. *In*: HORA, D. (Org.) **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. Santa Maria: Pallotti, 2004.

SILVA, C. S; BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. *In*: MORAIS, A. G (Org.), **O Aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, I. **Ler e aprender gramática: um desafio a partir do Método de Leitura João de Deus**. Coimbra: ESEC, 2013. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12567/1/INES_SILVA.pdf. Acesso em: 07 de junho de 2021.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2015. (1ª ed. 1998).

SIM-SIM, I. Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. *In*: Freitas, M. J. & Santos, A. L. (eds.). **Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português**. Berlin: Language Science Press, p. 3–31, 2017.

SMIRNOVA HENRIQUES, A., SKRELIN, P., EVDOKIMOVA, V., KACHKOVSKAIA, T., BORREGO, M. C., PICCOLOTTO FERREIRA, L., PICCIN BERTELLI ZULETA, P., RUSEISHVILI, S., MADUREIRA, S. The perception of brazilian portuguese open and close mid vowels by native russian speakers. **Journal of Speech Sciences** v. 8, n. 2, p. 59-84, 2019.

SMITH, N.; TSIMPLI, I. **The mind of a savant: language learning and modularity**. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago., p. 15- 21, 2003.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as Muitas Facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, **Revista Brasileira de Educação**, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfaetrar**. São Paulo: Contexto, 2019.

SOUZA, P. C.; SANTOS, R. S. Fonética. In: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à Linguística II. Princípios de análise**. São Paulo: Contexto, p. 9-32, 2008a.

SOUZA, P. C. & SANTOS, R. S. Fonologia. In: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à Linguística II. Princípios de análise**. São Paulo: Contexto, p. 33-58, 2008b.

STERIADE, D. The syllable. In: BRIGHT, W. (ed.) **Oxford Encyclopedia of Linguistics**, p. 1-15, 2002.

SWAIN, M. K. Bilingualism, monolingualism and code acquisition. In Mackey, W. & Andersson, T. (eds), **Bilingualism in early childhood**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1977.

TARONE, E. Interlanguage. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.), **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Wiley Online Library, pp. 1-7, 2018.

TRANEL, B. Les sons du français. In: YAGUELLO, Marina. **Le grand livre de la langue française**. Paris: Les Éditions du Seuil, 2003.

TRANEL, B. **The sounds of French: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

TULVING, E. Episodic and semantic memory. In E. Tulving; W. Donaldson. (Eds.). **Organization of memory**. New York: Academic Press, p. 38-403, 1972.

ULLMAN, M. The declarative/procedural model of lexicon and grammar. **Journal of Psycholinguistic Research**, 30(1), 37-69, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

WEINREICH, U. **Languages in Contact: problems and findings**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WERKER, J. F. et al. Developmental aspects of cross-language speech perception. **Child development**, p. 349-355, 1981.

WERKER, J. F.; TEES, R. C. Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life. **Infant Behavior and Development** 7, p.49-63, 1984.

WETZELS, W. L., Comentários sobre a estrutura fonológica dos ditongos nasais no português do Brasil. **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 22, p. 25-30, 2000.

YAMAGUCHI, N. **Parcours d'acquisition des sons du langage chez deux enfants francophones**. (tese de doutorado) Paris: Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2012.

YANG, C. **The Infinite Gift: How Children Learn and Unlearn the Languages of the World**. Nova York, Editora Scribner, 2004.

YIP, V.; MATTHEWS, S. Dual Input and Learnability: null objects in Cantonese-English Bilingual Children. **Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Somerville: Cascadilla Press, 2421-2431, 2005.

ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M.I. (org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006, p. 144-162.

SOBRE AS AUTORAS

ALINE DE LIMA BENEVIDES - Aline de Lima Benevides é bacharela, licenciada e mestra em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). É doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística da USP. Atualmente, é professora substituta no curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atua nas áreas de Fonética, Fonologia, Psicolinguística e Linguística Computacional, desenvolvendo pesquisa sobre o processamento acentual em português brasileiro. É também uma das organizadoras e ministrantes dos cursos de extensão “O papel da gramática tradicional e da reflexão linguística no ensino de língua portuguesa” e “Fonologia, Aquisição e Educação”, vinculados ao Departamento de Linguística da USP.

ANA PAULA PIOLA ARAUJO - Ana Paula Piola Araujo é especialista em Neurociência Aplicada à Educação pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Atua como professora do curso de Pedagogia nesta instituição e como assessora de Língua Portuguesa para a Educação Básica. Formouse em Pedagogia pela FMU e em Letras (Bacharelado em Português e Linguística) pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Desenvolve trabalhos principalmente nas áreas de Alfabetização, Letramento, Literatura Infantil, Metodologias e Práticas do Ensino de Português e Neurociência aplicada à Educação, por meio de pesquisas ligadas à aprendizagem significativa e avaliação formativa em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I. É também uma das ministrantes do curso de extensão “Fonologia, Aquisição e Educação”, vinculado ao Departamento de Linguística da USP.

ANDRESSA TONI - Andressa Toni é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO - Paraná). Concluiu Graduação (Bacharelado e Licenciatura) com habilitação em Português e Linguística e Mestrado também pela Universidade de São Paulo, cumprindo um período de doutorado-sanduíche na Universidade da Pensilvânia. Atua principalmente nas áreas de Aquisição de Linguagem, Psicolinguística, Fonética e Fonologia, sendo uma das criadoras do Corpus Fala Infantil e do Corpus Fala Dirigida à Criança. É também uma das organizadoras e ministrantes dos cursos de extensão “Aquisição Fonológica: Sílabas, Sons e Palavras na Fala Típica e Atípica” e “Fonologia, Aquisição e Educação”, vinculados ao Departamento de Linguística da USP.

GRAZIELA PIGATTO BOHN - Graziela Pigatto Bohn é licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e mestre em Letras pela mesma instituição com ênfase na área de Fonologia e Sociolinguística Variacionista. É doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística da Universidade de São Paulo com ênfase na área de Aquisição Fonológica, tendo participado do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/CAPES na Universidade de Toronto, Canadá. Atualmente é professora e pesquisadora da área de Letras/Linguística na Universidade Católica de Santos, onde coordena o Grupo Interdisciplinar de Estudos Linguísticos e o Banco de Dados de Língua Escrita Escolar (BDLingues) e desenvolve projetos de pesquisa em aquisição fonológica, aquisição da escrita e aquisição bilíngue. É também professora do Centro Paula Souza na Faculdade de Tecnologia em Praia Grande, SP e ministrante do curso

de extensão “Fonologia, Aquisição e Educação” promovido pelo Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo.

JULIANA BARBOSA - Juliana Barbosa é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) onde desenvolve pesquisa sobre aprendizagem e aquisição do Português Brasileiro por falantes nativos de outras línguas. Concluiu Mestrado em Linguística, Bacharelado e Licenciatura em Letras, com habilitação em português e francês na mesma instituição. Foi professora de português para estrangeiros e de francês em escolas de idiomas e no Centro de Línguas da FFLCH/USP além de fundadora da cooperativa de professores de línguas Percursos Idiomas. É ministrante do curso “Gramática e Linguística na sala de Aula”, promovido pelo Departamento de Linguística da FFLCH-USP, e professora especialista (francês e português) credenciada à rede IsF (Idiomas sem Fronteiras).

RAQUEL SANTANA SANTOS - É professora titular da Universidade de São Paulo, onde também defendeu sua livre-docência, e professora colaboradora junto ao Programa de Posgrado da Universidad de Comahue (Argentina). Sua graduação, mestrado e doutorado foram concluídos na Universidade Estadual de Campinas, e fez um período de doutorado sanduíche na University of Southern California. Desenvolveu pós-doutorados nos Estados Unidos, Holanda e País Basco. Trabalha com aquisição fonológica e fonologia, em língua materna e segunda língua.


SOBRE AS ORGANIZADORAS

RAQUEL SANTANA SANTOS - É professora titular da Universidade de São Paulo, onde também defendeu sua livre-docência, e professora colaboradora junto ao Programa de Pós-graduação da Universidad de Comahue (Argentina). Sua graduação, mestrado e doutorado foram concluídos na Universidade Estadual de Campinas, e fez um período de doutorado sanduíche na University of Southern California. Desenvolveu pós-doutorados nos Estados Unidos, Holanda e País Basco. Trabalha com aquisição fonológica e fonologia, em língua materna e segunda língua.


ALINE DE LIMA BENEVIDES - Aline de Lima Benevides é bacharela, licenciada e mestra em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). É doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística da USP. Atualmente, é professora substituta no curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atua nas áreas de Fonética, Fonologia, Psicolinguística e Linguística Computacional, desenvolvendo pesquisa sobre o processamento acentual em português brasileiro. É também uma das organizadoras e ministrantes dos cursos de extensão “O papel da gramática tradicional e da reflexão linguística no ensino de língua portuguesa” e “Fonologia, Aquisição e Educação”, vinculados ao Departamento de Linguística da USP.

ANDRESSA TONI - Andressa Toni é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO - Paraná). Concluiu Graduação (Bacharelado e Licenciatura) com habilitação em Português e Linguística e Mestrado também pela Universidade de São Paulo, cumprindo um período de doutorado-sanduíche na Universidade da Pensilvânia. Atua principalmente nas áreas de Aquisição de Linguagem, Psicolinguística, Fonética e Fonologia, sendo uma das criadoras do Corpus Fala Infantil e do Corpus Fala Dirigida à Criança. É também uma das organizadoras e ministrantes dos cursos de extensão “Aquisição Fonológica: Sílabas, Sons e Palavras na Fala Típica e Atípica” e “Fonologia, Aquisição e Educação”, vinculados ao Departamento de Linguística da USP.

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 

