

Fonética e Fonologia na docência: contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem

André Luiz Gaspari Madureira¹, Fabrício Oliveira da Silva²

Resumo:

Com este artigo, objetiva-se abordar os conceitos de Fonética e de Fonologia para sinalizar a relevância dessas noções no campo da docência, em especial no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem. Para isso, busca-se suporte em estudos linguísticos cuja abordagem se volta para a perspectiva fonético-fonológica, bem como em discussões provenientes da Sociolinguística, tendo em vista a necessidade de proporcionar reflexões de cunho social acerca dos sons da fala humana. Também são mobilizados alguns preceitos pedagógicos, tais como os apresentados por Freire, Zabala e Cortella, como forma de aproximar a pesquisa do campo da docência. Dessa forma, passa a ser possível compreender como os conceitos em tela podem potencializar as discussões acerca da linguagem em sala de aula, de modo a valorizar os conhecimentos de mundo do educando, em um processo conjunto e dinâmico de construção do conhecimento.

Palavras-chave: aprendizagem; ensino; Fonética; Fonologia; linguagem.

1 Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

2 Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

Phonetics and Fonology through teaching: contributions to teaching and learning process of language

André Luiz Gaspari Madureira, Fabrício Oliveira da Silva

Abstract:

The aim of this article is to approach the concepts of phonetics and phonology in order to point out the importance of those notions in the teaching field, mainly in the teaching and learning process. To do so, our analysis is supported in linguistics studies whose approach is based on the phonetic and phonological perspective as well as on debates from sociolinguistics – bearing in mind the need to reflect on human being's sounds. It will also be taken into consideration some pedagogical precepts by Freire, Zabala, and Cortella so as to bring the research close to teaching features. Following this path, it will be possible to comprehend how such concepts can give power to debates on language in class in order to enhance student's general knowledge through a dynamic process.

Keywords: learning; teaching; Phonetics; Phonology; language.

1 Considerações iniciais

A discussão sobre o papel da docência tem se apresentado como uma lacuna nos cursos de Letras, da mesma maneira que perspectivas científicas sobre a linguagem deixam de ser devidamente exploradas nos de Pedagogia, realidade passível de ser comprovada por um simples exame dos fluxogramas desses cursos de graduação. Isso fundamenta, em certa medida, a quantidade significativa de professores de Língua Portuguesa despreparados para participarem do processo de ensino e de aprendizagem, bem como a de pedagogos sem um consistente conhecimento linguístico.

Compreendemos que, para proporcionar uma formação docente de qualidade, é fundamental preencher essas lacunas, de modo a propiciar um diálogo constante e proveitoso entre os profissionais de ambas as áreas. Enquanto o professor de Língua Portuguesa não pode estar alheio às reflexões que envolvem o aprimoramento da prática docente, o pedagogo precisa conhecer os preceitos básicos do campo da Linguística, de modo a aliar sua percepção sobre a docência às formas que possibilitam abordar aspectos da linguagem por um viés funcional e, desse modo, aproximar o educando da realidade comunicativa da qual participa.

Sendo assim, procuramos promover um diálogo entre os campos da Linguística e da Pedagogia, a fim de demonstrar como esse encontro pode ser feito e de motivar outros trabalhos nessa mesma linha de reflexão. Para tanto, fizemos um recorte, dentro dos estudos linguísticos, e selecionamos os estudos fonéticos e fonológicos para serem abordados, em conjunto com perspectivas pedagógicas oriundas dos trabalhos de Freire, Zabala e Cortella. Reservamos, então, um momento de apresentação dos conceitos de Fonética e de Fonologia, seguindo uma discussão acerca da relevância de serem internalizados tais conceitos, do ponto de vista da docência. Por fim, realizamos uma análise centrada em uma atividade de Língua Portuguesa presente em um livro didático, como forma de demonstrar as implicações dessa proposta de ação em sala de aula.

Com isso, esse encontro visa proporcionar ainda a percepção de como se dá a teoria na prática, de como podemos conceber, na atividade da docência, formas de aproximar o que dizemos do que fazemos, aproveitando os saberes do educando para estimular e ampliar o debate sobre os aspectos da linguagem.

2 Investigando os conceitos de Fonética e de Fonologia

É comum associar a Fonética e a Fonologia à abordagem dos sons, afinal, originam-se do grego *phone*, que também significa voz. No entanto, nessas teorias, a ideia de som é mais específica e se restringe aos da linguagem humana, um recorte necessário para a sistematização dos referentes estudos.

De certo, se fôssemos investigar todos os sons, ou mesmo somente aqueles que saem da boca das pessoas, teríamos que considerar o barulho do arrote, do espirro, da tosse,

do bocejo. Nesse contexto, um desafio inicial seria encontrar formas para categorizar e para descrever todas as similaridades e diferenças que os marcam. Além disso, do ponto de vista comunicativo, esses sons não formam palavras para a comunicação humana, e precisamos conhecer aqueles que servem para isso.

Essa característica em comum, que está, de certo modo, na base de constituição das palavras, também promove um elo, uma relação de completude entre esses dois campos de conhecimento. Ao se falar em completude, remete-se a um ambiente de adição, de complementação, o que torna evidente a existência de especificidades que diferenciam as disciplinas em tela. Essa diferença é descrita por Callou e Leite (1999) do seguinte modo:

Enquanto a fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, a fonologia irá estudar os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado. Assim, à fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. À fonologia cabe estudar as diferenças fônicas intencionais, distintivas, isto é, que se vinculam a diferenças de significação, estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases. (CALLOU; LEITE, 1999, p. 11).

No campo da Fonética e da Fonologia, observamos que, se a Fonologia aborda os sons da fala humana no âmbito funcional, torna-se imprescindível recorrer à identificação de especificidades desses sons, as quais remetem a uma apreciação físico-articulatória isolada, a uma abordagem Fonética. Por reconhecer tais estudos como indissociáveis, boa parte dos linguistas que se ocupam dos sons da fala humana preferem tratá-los de forma interdependente, tomando-os dentro do campo de estudos fonético-fonológicos. Contudo, para a compreensão mais precisa de suas especificidades, é interessante diferenciá-los, mas apenas como recurso metodológico.

Do ponto de vista científico, é natural operar por recorte, isto é, limitar o campo de estudo, pela impossibilidade de se observar tudo de uma vez. Quando realizamos alguma atividade física, como a corrida, por exemplo, não pensamos sobre o que propicia tal movimento, apenas o fazemos. No entanto, para um fisiatra, interessa conhecer o funcionamento do corpo humano quando alguém está correndo, até mesmo para buscar formas de melhorar os aspectos da atividade. Mas, para isso, antes de observar o funcionamento, é necessário conhecer a função de cada músculo, de cada órgão que é acionado na corrida.

De maneira parecida, para falar, não é preciso saber o que está envolvido no ato da fala, pois essa atividade é intuitiva. Se fosse necessário tal conhecimento, provavelmente poucos de nós falaríamos. Mas, quando decidimos compreender o que possibilita a produção de sons para a comunicação humana, necessariamente precisamos escolher um ponto de partida. Pelo viés dos estudos fonéticos e fonológicos, para compreender

o que fazemos quando falamos, podemos seguir dois caminhos diferentes:

- a) Existem atividades fisiológicas que nos fazem falar.
- b) Utilizamos elementos sonoros diferentes uns dos outros, o que possibilita que uma palavra se diferencie da outra em termos de sentido.

Se escolhermos percorrer o caminho (a), abordaremos os aspectos fisiológicos responsáveis pela produção efetiva dos sons da fala. Isso envolve tanto a observação do comportamento de órgãos na produção desses sons quanto a movimentação articular que se realiza para que um som seja acusticamente diferente de outro. Procedendo assim, estaremos no campo da Fonética.

O que se faz, nesse caso, é descrever quais são as formas dos sons em questão. Como se trata de uma abordagem científica, é preciso ter um objeto de estudo. E o objeto de estudo da Fonética é justamente o som da fala humana que, a partir desse momento, vamos chamar de fone.

Agora, se nos propusermos a observar os sons em contexto de uso, para observar suas diferenças, seus contrastes, estaremos trilhando o caminho da Fonologia. Como o propósito desse estudo é diferente do propósito da Fonética, o objeto de estudo também deve ser outro. Assim, enquanto a fonética tem como objeto de estudo o fone, a fonologia tem o fonema.

Podemos, então, definir o fonema como uma unidade mínima distintiva. Para ilustrar esse conceito, vamos refletir sobre certas características do fonema /p/ na palavra /'pata/.

- Unidade: para essa observação, baseamo-nos em um só elemento, o /p/.
- Mínima: o /p/ não pode ser reduzido a um elemento menor do que ele, sendo uma das formas mínimas existentes.
- Distintiva: o /p/, assim como os outros fonemas, tem por propriedade formar palavras diferentes e proporcionar diferentes sentidos.

Em uma breve análise fonológica, é possível observar que o que diferencia /'pata/ de /'bata/ é a substituição de uma “unidade mínima distintiva” por outra (ou seja, do fonema /p/ pelo /b/). Nesse caso, não estamos descrevendo as características físico-articulatórias dos fones [p] e [b] de forma isolada, estamos identificando, analisando a mudança de significado de palavras pela substituição de “unidades mínimas distintivas”

3 Como esclarecem Cagliari-Massini e Cagliari (2005, p. 131-132), “a transcrição fonética depende de uma tradição, segundo a qual o que ouvimos é representado, entre colchetes, em termos de segmentos chamados consoantes ou vogais”. Desse modo, enquanto os fones são dispostos entre colchetes [], os fonemas aparecem entre barras transversais / /.

ou fonemas. O que está em jogo aqui não são mais os aspectos articulatórios abordados isoladamente, mas a relação entre fonema e significação. Dessa forma, no plano da Fonologia, a apreciação da linguagem passa a considerar a percepção desses sons da fala humana em sua relação com a constituição de sentidos. É, portanto, uma abordagem funcional, e não isoladamente descritiva.

De outro modo, se dissermos que, para falar [p], precisamos unir os dois lábios, prendendo o ar para soltá-lo de uma só vez, estamos pensando foneticamente. Isoladamente, também podemos dizer que, para falar [b], usamos os mesmos recursos físico-articulatórios. Ainda sobre essa pequena análise, é possível perguntarmos o que singulariza tanto o [b] quanto o [p], de modo a permitir a percepção diferenciada desses sons (pois ouvimos [p] como /p/, e [b] como /b/!). A resposta está no traço de vozeamento presente no [b] e ausente no [p]. Em outras palavras, quando falamos [b], as nossas cordas vocais vibram, diferente do que ocorre quando produzimos o [p].

Assim, do ponto de vista fonético, temos três elementos caracterizadores dos fones: o lugar de articulação, o modo de articulação e o estado das cordas vocais. Na análise que foi feita, [p] e [b] se assemelham porque ambos se constituem a partir do mesmo lugar de articulação (o encontro dos lábios) e possuem o mesmo modo de articulação (em ambos, o ar sai abruptamente da boca, como uma espécie de explosão). Entretanto, eles se diferenciam quanto ao estado das cordas vocais: na articulação de [p], as cordas vocais não vibram, mas ocorre tal vibração na articulação de [b]. De forma mais técnica, podemos dizer que, foneticamente, [p] é bilabial, oclusivo e desvozeado; enquanto [b] é bilabial, oclusivo e vozeado.

Mas, se quisermos comparar as duas palavras e identificar o que proporciona uma diferença de sentido entre elas (já que *pata* é uma coisa e *bata* é outra), necessariamente estaremos penetrando no campo da Fonologia. E é justamente esse campo que proporciona uma estreita relação com o sentido. A partir da Fonologia, é possível reconhecer os elementos fonológicos que caracterizam cada léxico, proporcionando variações de sentido que estão ligadas às circunstâncias contextuais nas quais se dá a comunicação. Por meio da reflexão fonológica, podemos seguir a percepção das unidades mínimas distintivas que irão caracterizar desde as palavras até as frases.

Dessa forma, a abordagem da fonologia reclama a presença do elemento semântico voltado não à percepção dos traços articulatórios que caracterizam os sons da fala, mas à identificação das relações significativas que emanam das palavras e das frases por elas compostas. De acordo com Cavaliere (2010):

[...] as frases são grandes unidades fonológicas compostas de seqüências sonoras menores individualizadas nas palavras. As palavras, por sua vez, são unidades que se podem analisar em segmentos menores, como, por exemplo, verificamos na oposição entre bala e tela. Aqui, a distinção entre as duas palavras se dá na permuta das unidades ba e te. Mas se compararmos bala com fala, verificaremos que a distinção entre tais palavras se faz em dois pequenos elementos, /b/ e /f/ [...]. (CAVALIERE, 2010, p. 38).

Do ponto de vista da interação verbal, podemos perceber que a performance oral do aluno perpassa por essa condição fonológica: a da construção significativa dos elementos sonoros, em um nível funcional da língua. Abarcar esse nível em sala de aula, juntamente com o auxílio do conhecimento fonético, implica considerar aspectos orais antes mesmo da abordagem escrita, como forma de garantir sucesso na própria entrada no processo de leitura. De acordo com as pesquisas de Belintane (2013), um dos fatores para explicar o “insucesso de certos alunos que chegam à escola com um razoável repertório oral” é este: “a modalidade performática oral que pode permitir mais mobilidades na interação e nas possibilidades de ‘transferências’ entre professor e aluno não é utilizada. A escrita é sempre preferida, mesmo nas sugestões presentes nos documentos oficiais (em geral, construtivistas)” (BELINTANE, 2013, p. 207-208).

Agora, imaginemos trabalhar somente com a Fonética. Os fones seriam devidamente descritos, as formas de articulação receberiam uma atenção especial, conseguiríamos ter uma ideia de como os sons da fala são acusticamente percebidos. Entretanto, não poderíamos avançar nesses estudos a ponto de conseguirmos analisar tais sons no momento em que se combinam para formar palavras. Tampouco poderíamos perceber sistematicamente como as unidades mínimas distintivas se organizam para a constituição de sentido.

De outro modo, como mobilizaríamos o procedimento de análise das relações funcionais sem o conhecimento da forma com que os sons da linguagem humana se originam, de quais as suas características individuais, de quais as marcas que singularizam cada um? Como poderíamos observar os sons da fala no contexto de uso sem conhecermos as suas características próprias?

Diante disso, podemos perceber que, para um estudo consistente dos sons da linguagem humana, é necessário estabelecer uma relação entre os estudos fonéticos e os fonológicos. Os limites de cada campo de conhecimento devem estar bem demarcados, principalmente por dois motivos:

- I – para sabermos até onde vai cada um dos estudos sobre os sons da fala;
- II – para compreendermos como cada um dos campos complementa o outro.

Como forma de sinalizar as peculiaridades desses campos de conhecimento, segue-se um quadro comparativo que especifica certas propriedades da Fonética e da Fonologia.

Quadro 1 – Fonética e Fonologia

FONÉTICA	FONOLOGIA
Ocupa-se dos sons da fala	Ocupa-se das unidades mínimas distintivas
Tem como objeto de estudo o fone	Tem como objeto de estudo o fonema
Descreve os fones	Analisa os fonemas
Descreve fones isoladamente	Analisa fonemas pela diferença na significação
Baseia-se no ponto de vista físico- articulatório	Baseia-se no ponto de vista funcional

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse quadro, é possível perceber que, em ambas as disciplinas, aspectos sonoros da fala humana são estudados. Como as abordagens são distintas, elas se complementam. Desse modo, enquanto a Fonética descreve isoladamente os fones, os sons da fala, a Fonologia aproveita esses conhecimentos descritivos para analisar esses sons em contexto, formando palavras com sentidos diferentes (como /‘pata/ *versus* /‘bata/).

Com a Fonética, explica-se como esses sons são produzidos pelo corpo humano. A Fonologia aproveita essas informações para analisar as relações de contraste entre um som e outro. Quando as diferenças entre um som e outro são analisadas do ponto de vista funcional, levando-se em consideração a mudança de significação, passam a ser tratados como fonemas, e não mais como fones. Callou e Leite (1999) asseveram a integração de uma dupla abordagem no estudo dos fenômenos fonético-fonológicos, na medida em que destacam a necessidade de se “levar em consideração tanto os processos fônicos que ocorrem nas palavras isoladamente quanto as modificações que sofrem as palavras por influência de outras com que estão em contato na frase” (CALLOU; LEITE, 1999, p. 44). Sob esse ponto de vista, a apreciação dos processos que caracterizam isoladamente as palavras não deve prescindir a abordagem, em conjunto, dos demais elementos que compõem a frase, o que implica também abordar relações extralinguísticas, cujo reflexo se dá na própria constituição da linguagem.

No contexto da docência, esses conceitos não devem ser concebidos de forma restrita à abstração teórica. Pelo contrário, devem transcender os limites teóricos para aportar na realidade concreta, de modo a possibilitar ao educando a percepção da teoria na prática, como é discutido mais adiante.

3 Internalizando os conceitos na docência

Para o professor, é necessário compreender os conceitos de Fonética e de Fonologia, a fim de despertar, no educando, o interesse acerca dos fenômenos da linguagem. Não

se trata, pois, de uma compreensão academicista, mas, antes, formativa, que nos dá condições pedagógicas de fazer o outro desvendar os mecanismos de uma atividade que nos é própria.

O processo de formação do professor de Língua Portuguesa precisa se estruturar num plano da interdisciplinaridade, com vistas a garantir que a docência se pautem não em uma atividade mecânica, e sim reflexiva, crítica e investigativa. Nesse cenário, o estudo, em conjunto, das características inerentes à Fonética e à Fonologia favorece a percepção dos sons da fala e de como se constituem no plano articulatório, assim como no seu uso efetivo. Por consequência, esse uso se materializa em possibilidades de produção de estratégias didático-metodológicas das quais devem lançar mão o professor de Língua Portuguesa e o Pedagogo, para realizarem um ensino funcional da linguagem.

Essa reflexão acerca da prática pedagógica no ensino de Fonética e de Fonologia visa potencializar a formação docente, de modo a permitir que o professor consiga promover a mobilização desses conceitos em sala de aula, a partir do preenchimento de certas lacunas existentes desde o período da graduação, interrelacionando esses campos de estudo com o propósito, entre outros, de tratar das questões funcionais e estruturais relacionadas à comunicação humana. Diante disso, chama a atenção certa falta de conhecimento básico de professores acerca dos elementos fônicos, o que reflete, necessariamente, no trabalho em sala de aula, apesar do maior número de pesquisas que vêm sendo realizadas acerca dessa questão:

O estudo do plano fônico da língua portuguesa vem ganhando algum relevo nos últimos tempos. Apesar da dedicação de pesquisadores à análise dos fenômenos fonêmicos e fonéticos do português no Brasil e em Portugal, verifica-se (ainda hoje) certa marginalização desse plano de análise no âmbito da formação dos profissionais de Letras. Nas grades curriculares de alguns cursos de Letras, fica patente que o tempo reservado ao estudo do plano fônico é mínimo. (SIMÕES, 2006, p. 40).

O preenchimento de tais lacunas começa quando percebemos a distinção entre um conceito e outro, e de que modo eles se interrelacionam para a construção de um saber maior: o de compreender como o homem é capaz de articular os sons da língua e como esses sons se conjugam para produzir palavras, para produzir sentido. No plano da articulação, quando aplicada com propriedade em sala de aula, a Fonética pode se tornar um elemento fundamental para oportunizar ao aluno a investigação teórica a partir da prática, utilizando-se, como objeto de análise, o próprio corpo humano. Essa possibilidade se torna perceptível pelas palavras de Silva (2010):

Os órgãos que utilizamos na produção da fala não têm como função primária a articulação de sons. Na verdade, não existe nenhuma parte do corpo humano cuja única função esteja apenas relacionada com a fala. As partes do corpo humano que utilizamos na produção da fala têm como função primária outras atividades diferentes como, por exemplo, mastigar, engolir,

respirar ou cheirar. Entretanto, para produzirmos qualquer som de qualquer língua fazemos uso de uma parte específica do corpo humano que denominaremos de aparelho fonador. (SILVA, 2010, p. 24, grifo nosso).

É, portanto, com a reflexão inicial acerca do papel do aparelho fonador na produção de sons da fala humana que o aluno pode evidenciar as relações de semelhança e de diferença entre fones, percebendo-as pela própria experiência de observação/utilização do seu próprio aparelho fonador. Isso se aproxima de um preceito freiriano segundo o qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47). O processo de produção e de construção do conhecimento pode atingir ainda outros contextos da realidade concreta, na medida em que a discussão avança para as relações distintivas, necessárias para a instauração da pluralidade de significados na produção da linguagem, passando-se, assim, ao campo da Fonologia. Por ocupar-se do estudo dos fonemas, esse campo de conhecimento deve servir de base para que os professores desenvolvam um olhar científico que lhes permita ir além do óbvio. Deve possibilitar um trabalho docente que se distancia da prática corrente de decorar, e que se aproxime da compreensão prática do que fazemos quando falamos.

Por sua natureza metalinguística – de se abordar linguisticamente a própria linguagem – ministrar aulas de Língua Portuguesa já não é lá tarefa das mais fáceis. Mas tarefa ainda mais difícil é desenvolver uma aula que seja permeada por senso de reflexão e de investigação sobre esse ato singular que é o de falar, uma característica que nos diferencia dos demais animais, pois somos capazes de criar uma linguagem, ensiná-la, modificá-la, estruturá-la e reestruturá-la. Como se vê, esse é um movimento natural da língua: fazer-se e se refazer constantemente.

Esse movimento ratifica a relevância da compreensão desses conceitos para a atividade docente, principalmente na reflexão sobre a linguagem. Apesar disso, no decorrer de cursos de graduação, principalmente o de Letras, período em que muitos professores, ainda licenciandos, se debruçam sobre os estudos de Fonética e de Fonologia, em muitos casos, o que se faz é apenas dar conta de garantir o mínimo de entendimento necessário para a aprovação no componente curricular. Alguns alunos chegam até a reclamar da existência da disciplina na faculdade, tal é a pouca percepção que se tem da importância desse conhecimento para a prática docente.

Nos manuais didáticos, pouco se discute sobre esse assunto, em detrimento da relevância que tem; quando essa discussão se realiza, serve meramente para dar base a uma identificação técnica dos fones ou dos fonemas. Tomado desse modo, o estudo fonético-fonológico passa a não permitir que se desenvolvam discussões em sala de aula, dada a sua exposição estritamente técnica. Em outras palavras, pode-se dizer que o propósito evidenciado em materiais didáticos não vai além do reconhecimento de letras e fonemas, sinalizando uma equivocada conclusão: a de que a linguagem

escrita é uma mera representação da linguagem oral.

Nesse cenário, muitos professores acabam trabalhando os conceitos de Fonética e de Fonologia como transmissão de um saber que não se volta para as reais percepções que esse ensino deveria direcionar. Para mudar essa realidade, é necessário ter uma boa fundamentação teórica nessa perspectiva, a fim de que se compreendam certas implicações desse Ensino que atingem questões de diferentes naturezas, que reclamam a presença de conhecimentos outros, de conhecimentos múltiplos. Para Zabala (1998), “todo conteúdo por mais específico que seja sempre está associado e, portanto será aprendido junto com conteúdos de outra natureza” (ZABALA, 1998, p. 40). Há, contudo, um propósito de se favorecer discussões, por meio da Fonética e da Fonologia, que evidenciam um caráter interdisciplinar com outros campos de conhecimento.

O professor de Língua Portuguesa, ou mesmo o Pedagogo, deve potencializar a reflexão do educando sobre os sons da fala, possibilitando-lhe o reconhecimento de suas reais implicações. Diante disso, podemos elencar ao menos três contribuições didático-pedagógicas da Fonética e da Fonologia em sala de aula:

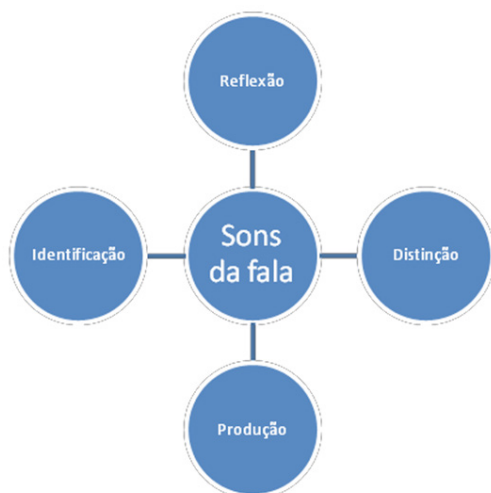
- I – possibilitar a compreensão da diferença entre som e letra;
- II – perceber que a propriedade distintiva do som perpassa pelo estudo dos processos de articulação da fala;
- III – compreender que a comunicação oral tem por base os processos físico-articulatórios relativos à produção desses sons.

Assim, ao professor, cabe pensar sobre as questões teóricas que fundamentam a Fonética e a Fonologia; cabe mais ainda desenvolver estratégias de ensino que não se pautem em uma sistematização eminentemente teórica, e sim prática. Precisamos provocar no aluno reflexões sobre esses conhecimentos, estimulando sua percepção acerca da natureza articulatória de cada fonema, o que faz com que seja único e, por isso, distinto dos demais.

Desse modo, se, por exemplo, surge a necessidade de salientar o que diferencia uma vogal de uma consoante, é preciso mostrar como se produz uma vogal e o que a distingue de uma consoante, pelo processo de articulação. Para isso, o próprio corpo humano já serve como material teórico-pedagógico.

Diante das primeiras concepções a respeito da Fonética e da Fonologia, destacamos alguns propósitos, envolvendo os estudos dos sons da fala:

Figura – Propósitos do estudo dos sons da fala



Fonte: Dados da pesquisa.

Esses propósitos sinalizam para a necessidade de se favorecer uma capacidade de aprendizagem significativa e reflexiva a respeito dos sons da língua, de se identificar quais tipos de sons interessam aos estudos da fala humana, de se compreender as diferentes estratégias articulatórias de construção e de identificação dos fonemas e, finalmente, de permitir uma melhor associação entre som e letra. Essa associação, por sua vez, tem reflexo no próprio processo de alfabetização, como destacam Callou e Leite (1999):

O problema da relação grafema-som-fonema coloca-se de imediato no momento da alfabetização [...]. A esta altura, não podemos esquecer que a) quando falamos não realizamos fonemas (entidade abstrata), realizamos fones (elemento concreto) e b) quando escrevemos devemos representar esses sons através de grafemas ou letras (CALLOU; LEITE, 1999, p. 46).

Percebe-se, assim, que som e letra têm diferenças; muitas vezes, a passagem de um elemento para o outro demanda não somente certa intuição do falante, mas outros tipos de conhecimento, como o etimológico (CALLOU; LEITE, 1999, p. 47).

Nessas condições de diferença, podemos dizer que falamos porque somos dotados de capacidade articulatória, mas não meramente reprodutora de sons. Cada som tem sua natureza, sua especificidade, e pode ser caracterizado por meio do entrelace da Fonética com a Fonologia. Desse modo, se há produção da cadeia fônica e distinção de elementos fonêmicos, instaura-se a perspectiva fonético-fonológica, ao se abordar

a realidade concreta da língua, na medida em que, enquanto falamos, produzimos sons da linguagem humana e, ao mesmo tempo, apresentamos sons distintos, responsáveis pela diferença de significado no contexto comunicativo.

Esses elementos fonético-fonológicos são responsáveis, ainda, por propiciar a transcendência de seus conceitos e por criar condições para os processos de reflexão e de identificação, necessários em uma pedagogia que valoriza os saberes dos educandos. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004) faz a seguinte pontuação:

[...] a perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são “indivisíveis”, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Assim, no espaço escolar, é necessário cumprirmos nosso papel de investigadores da linguagem, de modo a estimular os educandos a também aprenderem a apreciar aspectos da fala, percebendo os mecanismos que favorecem sua estruturação e sua realização social. No entanto, esse processo não deve deixar de lado os saberes dos educandos, para que se valorize a multiplicidade de falares a partir de um contexto reflexivo acerca das diferenças materializadas nos diversos contextos da sociedade.

Se a sala de aula deve ser o lugar dos múltiplos falares, que sejam, então, criados momentos práticos e reflexivos de estudo desses falares. É nesse contexto complexo, investigativo e motivador que se centra o desafio do professor, de poder favorecer uma formação linguística mais eficiente e mais estimulante aos alunos.

4 Exame de uma atividade proposta no livro didático

Como forma de ilustrar os ganhos advindos da compreensão dos conceitos de Fonética e de Fonologia no processo de ensino/aprendizagem da linguagem, iremos analisar uma proposta de estudo presente em um livro didático.

Para demonstrar que esses conceitos podem (e devem) ser mobilizados em diferentes abordagens linguísticas, não trabalharemos com uma proposta especificamente de Fonética ou de Fonologia. Selecionamos uma atividade de ortografia presente no livro didático *Novo Diálogo*, de Beltrão e Gordilho (2006), destinado a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Como forma de recorte, será abordada apenas a primeira questão dessa atividade. Essa metodologia de abordagem parte de reflexões acerca da prática na docência de Simões (2006, p. 40), no Nível Superior, que assevera o seguinte:

[...] a experiência – oriunda da prática obtida na produção/realização de cursos avançados de tópicos de fonologia (pós-graduação lato e stricto sensu) e da disciplina fonologia da língua portuguesa na graduação – demonstra que o domínio dos fatos e fenômenos do plano fônico da língua subsidia o entendimento dos outros planos da descrição linguística; e que, uma vez compreendida a inter-relação entre os vários planos, a compreensão dos esquemas da língua atualizados na produção de textos se realiza de uma forma mais firme, visto ser sustentada em bases múltiplas: a fonologia explica a morfossintaxe e abre espaços para requintes estilísticos. (SIMÕES, 2006, p. 40).

Desse modo, podemos identificar a propriedade basilar dos estudos fonético-fonológicos na apreciação da linguagem. Por tratar da relação entre o fonema e o fone, são mobilizados dois objetos de estudo que compreendem, respectivamente, unidades mínimas distintivas, cujas peculiaridades acústicas são percebidas por três níveis de observação: o lugar de articulação, o modo de articulação e o estado das cordas vocais. Esses aspectos caracterizam a abordagem fonético-fonológica como um estágio anterior ao da morfologia (que toma como objeto de estudo o morfema) e, conseqüentemente, o da sintaxe. No caso da presente proposta de análise, apesar de tratarmos inicialmente de uma questão de ortografia, há correspondência com a própria morfologia, uma vez que os elementos ortográficos remetem, de forma material, às próprias unidades mínimas significativas: os morfemas.

Na proposta, busca-se tratar do emprego ortográfico do X e do CH. É importante destacar que essa atividade surge como uma primeira alusão, feita no livro didático, à ortografia. Como primeiro comando, solicita-se o seguinte: “1. Observe o que há de semelhante nos grupos das palavras grafadas com x” (BETRÃO; GORDILHO, 2006, p. 79). Depois se seguem duas tabelas: A e B. Na tabela A, são dispostas as seguintes palavras: “caixa, frouxo, faixa, afrouxar, peixe, ameixa”; já na B, “enxoval, enxergar, enxotar, enxaqueca, enxugar, enxurrada”.

Logo em seguida, dá-se o comando a): “Quando se emprega x na escrita dessas palavras? Para cada grupo, elabore uma regra que justifique o emprego dessa letra” (BETRÃO; GORDILHO, 2006, p. 79). Aqui, propõe-se que o aluno elabore uma norma para justificar o emprego da letra x. Com isso, podemos perceber duas questões relevantes: a primeira está na percepção, subjacente ao comando a), de que um trabalho metalinguístico como este, elaborar normas de linguagem, é delegado ao aluno de 7º ano do Ensino Fundamental, pressupondo certa simplicidade em um processo que, na realidade, é extremamente complexo até mesmo para os próprios professores. A segunda diz respeito ao equívoco de que, ao aluno, caberia elaborar uma regra para justificar o emprego da letra x, ao passo que tal regra já existe e pode ser apreciada em diversas gramáticas normativas.

Diante das regras ortográficas, o emprego da letra x no grupo de palavras presentes na tabela A se justifica por vir após um ditongo, que nada mais é do que o encontro de uma vogal e de uma semivogal na mesma sílaba, como explica Cavaliere (2010):

Um ditongo resume-se na sequência de dois fonemas vocálicos pronunciados na mesma sílaba. Constitui-se de uma vogal, especificamente denominada **vogal silábica**, a que se atribui o papel de **base** do ditongo, e de uma semivogal, também denominada **vogal assilábica**, **que pode aparecer antes ou depois da base**. (CAVALIERE, 2010, p. 90).

Na regra descrita, constatamos a presença dos estudos fonético-fonológicos, ao se abordar a questão do encontro vocálico. No entanto, esses conceitos necessários não estão presentes em nenhum momento da atividade. Além disso, essa regra desconsidera a realidade da língua, segundo a qual, na modalidade oral, é comum a queda da semivogal [i] ou [u] em algumas palavras, como exemplifica Possenti (2006): “Por exemplo, ouvem-se pronúncias alternativas de palavras como caixa, peixe, outro: a pronúncia padrão incluiria a semivogal, a pronúncia não padrão a eliminaria (caxa, pexe, otro)” (POSSENTI, 2006, p. 35). O grande problema aqui é a não abertura para uma discussão acerca do uso efetivo da linguagem, o que vai de encontro a preceitos pedagógicos como os de Freire (2011), quando questiona: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2011, p. 32).

Para a tabela B, institui-se a regra da presença do **x** depois da sílaba *en-*, presente nas palavras “enxoval, enxergar, enxotar, enxaqueca, enxugar, enxurrada”. Mais adiante, veremos precisamente que essa regra implica um conhecimento sobre elementos metalinguísticos que vai além da ortografia, pressupondo que o aluno tenha condição plena de selecionar tais conhecimentos e de aplicá-los à regra em questão. Antes disso, identificamos que, no próprio âmbito normativo, tal regra pressupõe outros conhecimentos linguísticos para ser, de fato, compreendida. Nas palavras de Cegalla (2010), “excepcionalmente, grafam-se com **ch**: encharcar (de charco), encher e seus derivados (enchente, enchimento, preencher, etc.), enchova, enchumaçar (de chumaço), enfim, toda vez que se trata do prefixo **en-** + palavra iniciada por **ch**” (CEGALLA, 2010, p. 63). Nesse trecho, ao serem mobilizadas as palavras “derivados” e “prefixos”, é explicitada a relação entre o plano ortográfico e o morfológico, evidenciando que a compreensão de regras ortográficas não está alheia ao acionamento de outros conhecimentos prévios, neste caso, o morfológico.

O comando b) apresenta uma coesão com o anterior, na medida em que busca complementar a compreensão das aludidas regras mediante esta solicitação: “Escreva duas palavras escritas com **x** que se encaixem em cada uma das regras” (BETRÃO; GORDILHO, 2006, p. 79). Com tal solicitação, outro problema surge na atividade: conceber tais regras como naturais da língua e, por isso, recorrentes em todos os casos citados. Na realidade, a ortografia não tem um teor científico, e sim sociopolítico. A exemplo, podemos relembrar a queda do trema nos grupos *gue, gui, que, qui*, quando a semivogal [u] é pronunciada. Tal queda foi motivada por um acordo ortográfico e, como tal, por questões sociais e políticas, e não científicas.

Além disso, nem todas as palavras em tais circunstâncias se acomodam nessas regras. Enquanto, na atividade, se espera que o aluno compreenda que as palavras da tabela A são amostras da tenacidade da normativização, surgem palavras, como *recauchutar*, que vão de encontro a esse padrão. No caso da tabela B, não se encaixam palavras como *encher*, *enchourigar*, *enchapelar*. Sobre elas, poder-se-ia dizer que a ocorrência do dígrafo CH é motivada pela característica prefixal do morfema *en-*. No entanto, dá para ver que esse conjunto de explicações acerca da não concordância da regra se torna mais complexo do que a delimitação da própria regra por parte do aluno, principalmente por remeter a outras áreas de conhecimento, além da ortografia, como a da morfologia.

No comando c) se propõe o seguinte: “Copie, em seu caderno, as palavras escritas no quadro pelo professor, organizando-as de acordo com a regra que justifique o emprego da letra x” (BETRÃO; GORDILHO, 2006, p. 79). De fato, o trabalho de reprodução das palavras pode auxiliar no aprimoramento da memória visual, a partir do que conseguimos perceber, em certa medida, qual a forma mais familiar da estrutura da palavra, do ponto de vista ortográfico. Apesar disso, a questão 1 é finalizada sem nenhuma remissão aos elementos fonético-fonológicos que estão implicados nas regras sugeridas, nem com uma discussão que aproxime o aluno da realidade de uso dessas palavras, das circunstâncias em que efetivamente devemos mobilizar tais conhecimentos ortográficos ou mesmo de uma reflexão acerca da natureza (política) da própria ortografia.

Tendo em vista a busca por um trabalho eficiente em sala de aula, a partir do qual se possa estimular a reflexão por parte do aluno e, assim, criar um ambiente de formação de sujeitos críticos, concebemos como fundamental a utilização de conhecimentos fonético-fonológicos. Isso porque as implicações de se utilizar tal perspectiva podem, inclusive, ampliar a dimensão do conteúdo programático e proporcionar a percepção de outras nuances da linguagem, como demonstraremos em seguida.

4.1 Implicações práticas do uso dos estudos fonético-fonológicos

A reflexão sobre as implicações da Fonética e da Fonologia no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem se justifica, inicialmente, por remeter à modalidade oral da língua, cujo surgimento antecede o da modalidade escrita. Depois, um breve olhar sobre tais modalidades nos faz perceber que a escrita não pode ser simplesmente uma forma de reprodução da oralidade, dadas as diferenças entre as duas.

Por essa posição, tratar da manifestação dos sons da fala humana, mesmo (ou especialmente) em uma atividade de ortografia, proporciona ao educando uma reflexão acerca das diferenças entre as modalidades oral e escrita. Acerca dessa questão, Marcuschi (2005) esclarece:

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipos de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

Essa reflexão tende a evidenciar certas peculiaridades fonético-fonológicas presentes nas tabelas de palavras dispostas na atividade em tela. Primeiro, todas as palavras da tabela A, seguindo a posição de Possenti (2006), apresentam “pronúncias alternativas”, a partir da queda das semivogais que marcam os ditongos:

- Caixa: /'kayʃa/ ou /'kaʃa/
- Frouxo: /'frowʃu/ ou /'froʃu/
- Faixa: /'fayʃa/ ou /'faʃa/
- Afrouxar: /afrow'ʃah/ ou /afro'ʃah/
- Peixe: /'peyʃi/ ou /'peʃi/
- Ameixa: /a'meyʃa/ ou /a'meʃa/

Essas duplas articulações evidenciam a multiplicidade dos falares, em detrimento do padrão ortográfico, cuja propriedade, dada a natureza política de que se recobre, é a de definir a escrita (grafia) correta (orto), de modo a padronizar a Ortografia Oficial Brasileira. Sobre esse aspecto político, Possenti (2011) esclarece: “A ortografia é objeto de lei. Dominá-la, portanto, não é apenas uma questão de conhecimento” (POSSENTI, 2011, p. 51).

No entanto, diferente do que se possa pensar, não estamos propondo um trabalho ortográfico que desconsidere o processo de ensino e de aprendizagem da própria ortografia, e sim uma abordagem que não deixe de considerar a realidade de múltiplos falares e de trabalhar a reflexão dessa realidade em sala de aula, indo ao encontro da postura de Bagno (2006): “É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma” (BAGNO, 2006, p. 52-53).

A partir da prática de transcrição fonética, percebemos também que, com a transcrição das palavras *caixa* [ʼkayʃa], da tabela A, *enxaqueca* [êʃakeka], da tabela B, e *encher* [êʃeh], o som de X e de CH é representado pelo mesmo símbolo fonético: [ʃ]. Desse modo, quando o educando utiliza X para escrever palavras que apresentam o aludido fone, mas que se caracterizam ortograficamente por serem grafadas com CH, ou vice-versa, ele não está simplesmente cometendo um erro ortográfico, mas tentando padronizar a escrita dessas palavras a partir de seu conhecimento de mundo, a partir

de sua percepção sobre a relação entre som e letra. O grande problema é que, muitas vezes, o professor não se aproveita dessa percepção para proporcionar uma reflexão sobre a diferença desses aspectos da linguagem: o oral e o escrito. Aliás, Possenti (2011, p. 51) faz uma interessante reflexão sobre o erro ortográfico:

Os erros são resultado de tentativas de acertar. As hipóteses de quem escreve são certamente equivocadas, mas não são estúpidas. Por exemplo, quem escrever ezalstor (por exaustor) erra porque o x de fato representa o som [z] e o som [u] (ou melhor, a semivogal [w]) ora é representado na escrita por u, ora por l (compare a rima sumiu – Brasil). Seria estranho se os erros não tivessem nenhuma regularidade. (POSSENTI, 2011, p. 51).

Diante da postura de apenas sinalizar como erro a padronização do aluno, não somente se deixa de aproveitar um raciocínio proveniente de seu conhecimento de mundo, mas também uma oportunidade de tomar tal padronização como um raciocínio válido em uma área de conhecimento, mas que deve ser modificado em outra. Nas palavras de Paulo Freire (2011), “não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola” (FREIRE, 2011, p. 62). É papel do professor conduzir esses conhecimentos, de modo a aproveitá-los da melhor forma no ambiente educacional.

Sendo assim, quando o aluno padroniza a escrita, podemos sinalizar que tal raciocínio é válido no âmbito da Fonética e da Fonologia, já que o mesmo símbolo é utilizado para marcar o fone representado pela letra X e pelo dígrafo CH, tratando-se do mesmo som. Evidenciar que esse mesmo raciocínio não pode ser aplicado no plano ortográfico, devido à sua diferença em relação ao plano fonético-fonológico, significa orientar a reflexão do aluno, aproveitando o conhecimento de mundo que tem, sem inibi-lo com o estigma do erro, na medida em que os aspectos culturais são acolhidos pelo professor, como bem explica Bortoni-Ricardo (2004):

[...] uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

Lidar com os fatos da língua como fatos da língua, realidades passíveis de serem atestadas no convívio social, pode auxiliar o professor a encontrar essas formas de lidar com as diferenças, de aproveitar os aspectos culturais em sala de aula. Tal aproveitamento, por sua vez, além de proporcionar a valorização dos saberes do educando, também tende a proporcionar novas discussões, a motivar o diálogo em

sala de aula, a expandir a reflexão sobre a linguagem a outros níveis, mediante a identificação de outros aspectos até então não reconhecidos. A correspondência que se faz entre letra e fone gera dificuldade para o trabalho de linguagem em sala de aula e, por isso, deveria ser melhor explorada, mesmo sob o prisma do erro: “Esses erros de ortografia refletem geralmente uma falta de correspondência entre o sistema de fonemas e o sistema de grafemas. Em alguns casos, a falta de correspondência se deve a que o sistema de grafemas responde a um sistema fonêmico distinto ao do dialeto local” (CALLOU; LEITE, 1999, p. 113). Desse modo, ao remeter a um sistema dialetal local, a correspondência é realizada e a percepção linguística do aluno é devidamente ativada no processo de reprodução escrita dos elementos sonoros, apesar de, muitas vezes, tal correspondência se distanciar da Ortografia Oficial, já que o aluno acaba remetendo a uma variedade não padrão da língua.

Ao mobilizarmos, em sala, conceitos fonético-fonológicos, apesar de possuírem uma base científica e, de certo modo, estabilizada, temos a condição de expandir os horizontes teóricos para adaptá-los às condições de produção da linguagem na realidade concreta da interação verbal, afinal, “mesmo os conhecimentos que pareceriam mais estáveis e exatos (por estarem ligados às ciências naturais e matemáticas) precisam de uma relativização que os remeta às condições de produção da qual se cercam, ou à sua configuração” (CORTELLA, 2011, p. 86). Essa postura pode mudar os rumos da abordagem, tornando os educandos partícipes da construção do conhecimento, e não sujeitos passivos diante da reflexão da teoria na prática.

Analisar, então, a Fonética e a Fonologia, tomando-se por base a própria experiência de vida do aluno, proporciona a atividade de reflexão teórica na prática, levando os educandos a perceberem certas nuances da linguagem, cuja existência lhes pode ser alheia, apesar de mobilizadas no ato da comunicação. Essa prática reflexiva, por sua vez, tende a gerar outras discussões, a ampliar o alcance dos estudos fonético-fonológicos, fazendo descortinar outras implicações dessas noções, relacionadas, por exemplo, à utilização das cadeias fônicas por parte do falante:

Assim sendo, cada falante tem o seu estilo, que se reflete, no que tange ao som linguístico, nas preferências conscientes ou inconscientes que tenha eleito na estruturação das cadeias fônicas que formam as palavras e as frases. Esse fato é de suma importância na interação diária que a língua proporciona no ambiente social, pois muito frequentemente somos levados a acatar ou rejeitar as ideias de uma dada pessoa em face da avaliação de seus padrões de estilo. (CAVALIERE, 2010, p. 157).

Assim, os conceitos de Fonética e de Fonologia se tornam não somente fundamentais para outras abordagens de diferentes conteúdos programáticos da Educação Básica (como o da ortografia), mas também para se pensar a linguagem mediante outros fatores de reflexão, permeando outros campos de estudo, como o da fonoestilística, da enunciação e da argumentação, dentre outros.

5 Considerações finais

Diante do exposto, concebemos a sala de aula como um ambiente propício a desenvolver o espírito crítico do educando, por meio da promoção de um constante debate que alie a teoria à prática. No caso da linguagem, tomamos por elemento teórico os estudos fonético-fonológicos, para demonstrar como podem ser mobilizados pelo professor, mesmo mediante a abordagem de assuntos de outra natureza.

A mobilização da perspectiva fonético-fonológica em uma atividade de ortografia evidencia o caráter heterogêneo da abordagem linguística, a partir da qual outros saberes se tornam necessários para o processo de compreensão de aspectos da linguagem. Nesse contexto, a relação entre fone-fonema-grafema fomenta um campo de abordagem propício a gerar debates em torno da língua, favorecendo a percepção de que os fatos linguísticos têm também determinações externas. Isso explica, muitas vezes, as motivações políticas, variacionais, etimológicas para a ocorrência dos chamados erros ortográficos. Com base nesse conhecimento, o professor passa a ter subsídios para explorá-los e compreendê-los como um resultado de investigação linguística, e não mais a partir da ideia de descarte, valorizando, assim, a iniciativa reflexiva do próprio aluno.

No momento em que evidenciamos a necessidade de acionar outros saberes para o educando aprimorar determinada reflexão, principalmente os provenientes de sua vivência, de sua história, de sua cultura, passamos a estimular o uso de diferentes informações na construção do pensamento. É assim que as informações começam a se transformar em conhecimento, tornando o educando não um mero espectador, mas sim um sujeito ativo no processo dialógico de constituição de sentidos.

Desse modo, passamos a transformar a sala de aula em um ambiente de interação, no qual não há transferência de conhecimento, e sim a sua produção. Com isso, começamos a nos aproximar mais do propósito docente de criar condições para fomentar a autonomia dos educandos, tornando- os, assim, sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel como construtores sociais.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 46. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDIHO, Tereza. **Novo diálogo**: Língua Portuguesa. São Paulo: FDT, 2006

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

CAGLIARI-MASSINI, Gadis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (orgs). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 105-146. v. 1.

CALLOU, Dinah; LEITE Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido**. São Paulo: Parábola, 2011.

SILVA, Thaís Cristófaró. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 01/06/2016

Aprovado em: 23/08/2017