

**FONOLOGIA DE USO
E AS CORRESPONDÊNCIAS ORTOGRÁFICAS
REGULARES E IRREGULARES DO "G" E "J"
APLICADAS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Antonio Cílrrio da Silva Neto (UFT)

acilirio@bol.com.br

Naiana Siqueira Galvão (UFT)

anaiana@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Neste minicurso partimos do entendimento que os processos fonéticos/fonológicos são universais por serem inerentes e inatos ao homem desde sua tenra infância. Diante disso buscamos refletir nas discussões e aplicações de atividades que abrangem as correspondências ortográficas regulares e irregulares do "g" e do "j" por meio da fonologia de uso, sob a qual sustentamos que esses modelos de uso nos garantem que a gramática é organizada a partir da experiência do indivíduo com a linguagem (Bybee, 2011). Por esse viés, discutiremos também a importância do professor compreender os encaminhamentos teóricos que se entrelaçam à consciência fonológica e a teoria dos exemplares no processo de decodificação da língua materna, favorecendo assim a construção de categorias que, ao serem exercitadas, com determinada frequência, estreitam a relação do falante com a língua e a experiência de manipular e aplicar sua normatividade de maneira significativa.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Teoria dos exemplares. Normatividade.

1. Considerações iniciais

Na alfabetização é importante que o docente, principalmente neste período de formação da criança, o ensino fundamental, saiba lidar com as correspondentes variações fonético-fonológica da língua materna.

De acordo com Izabel Christine Seara e Cristiane Lazzarotto-Volcão (2011) estabelecem que essas variações sempre vão existir, e o professor precisa levar o aluno a compreender que elas podem ser relacionadas a elementos gráficos, fonéticos e que sofrem influências de natureza social. Nestas circunstâncias, o zelo no momento de aplicação da sistematização da referida língua na alfabetização, seja para os adultos e as crianças, requer dos professores noções dos aspectos de uso da fonética e fonologia da língua, para que assim, tenham condições de atender as ne-

cessidades de seus alunos.

Para essas autoras existem técnicas fonológicas que devem ser desenvolvidas com os alunos e que podem despertar o interesse dos mesmos sobre a língua. Neste caso, a consciência fonêmica derivada da fonologia de uso (Bybee, 2011), representa uma alternativa de melhorar o processo de aquisição da linguagem, uma vez que é sobre os segmentos sonoros e suas aplicações/ usos dinâmicos que o falante, neste caso, os alunos/aprendizes decodificam os sinais de fala em unidades linguísticas.

Neste intento, chamamos a atenção para as relações que os professores constroem com seus alunos e o ensino de gramática, logo, entendemos que gramática é a experiência significativa de uso da língua de qualquer falante. Sob esta ótica, podemos inferir que a representação dessa experiência do aprendiz/falante está à mercê das inúmeras mutações que a língua oferece diacronicamente. Desde então, enquanto professor da alfabetização, este deve construir ao longo de seu percurso no ensino que as frequências de usos e as particularidades normativas são construídas e executadas cognitivamente por meio das experiências proporcionadas pela/através da língua sincronicamente.

2. Consciência fonológica e fonologia de uso

A fonologia de uso e a teoria dos exemplares são consideradas de teorias multirepresentacionais, pois ambas decorrem das experiências e do uso da língua numa perspectiva de representação múltipla que é organizada e gerenciada por meio de itens lexicais que se formam sob determinada frequência, em espécie de rede e que são armazenados e manipulados conforme as disponibilidades ou variabilidades de redes que o aprendiz/falante possui.

Fundados em Thaís Cristóvão Silva (2013), Neliane Macedo Aquino, Carine Haupt e Antonio Cilírio da Silva Neto (2016, p. 100) coadunam com a ideia de que

a fonologia de uso foi pensada como alternativa para o pressuposto das teorias anteriores a ela que separavam o campo fonético do campo fonológico e morfológico, estabelecendo uma relação desses com os diferentes módulos da linguagem.

Esta é uma proposta teórica que busca explicações para a dinâmica da língua, acreditando que a experiência é relevante para o aspecto cognitivo. De acordo com Thaís Cristóvão Silva e Christina Abreu Go-

mes (2007, p. 183), “(...) as representações fonéticas são abstrações da fala e a fonologia emerge da organização da gramática cuja relação simbólica entre forma e significado sugere um léxico plástico e dinâmico”.

Para Ubiratã Kkickhöfel Alves (2009), na consciência linguística, a análise, a reflexão da língua e a atenção para a organização estrutural do código são importantes no pensar conscientemente sobre esta, o autor diz que:

a reflexão acerca da expressão linguística, a respeito de tais detalhes estruturais é, indiscutivelmente, uma ferramenta importante para a comunicação eficiente, pois permite criar e compreender jogos de linguagem que remetem as nuances de significado, segundas intenções e tantas outras idéias compreensíveis somente através do entendimento de certos aspectos linguísticos formais que, ainda por vezes discretos, se mostram bastante significativos. (ALVES, 2009, p. 32)

Assegura, ainda, que além dos processos de compreensão e produção linguística, o código linguístico envolve processos metalinguísticos, porque tomam a língua como objeto de análise em vários níveis. Dessa forma, quando o indivíduo tem consciência dos sons, das estruturas sintáticas, dos aspectos da semântica e da pragmática, ele reflete e manipula esse código descobrindo sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. Segundo Neliane Macedo Aquino, Carine Haupt & Antonio Cílrío da Silva Neto:

essa habilidade de reflexão e manipulação em seus diferentes aspectos caracteriza a consciência linguística, que pode emergir na e para a consciência fonológica. Essa consciência fonológica, além do conhecimento dos sons, nos faz manipular as unidades sonoras das quais o indivíduo se mostra consciente e tem a capacidade de refletir, analisar e julgar através do estímulo auditivo. (AQUINO, HAUPT & SILVA NETO, 20016, p. 89)

Essa reflexão e manipulação são palavras-chave na definição de consciência fonológica. Assim, definimos consciência fonológica como a capacidade do falante de “reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras” (FREITAS, 2003, p. 156). Para Ubiratã Kkickhöfel Alves (2009) a concepção de consciência fonológica é muito ampla, ela apresenta diferentes níveis linguísticos que só se revelarão em momentos específicos de desenvolvimento da criança. Por exemplo quando essa consciência é:

- i) *no nível da sílaba*, a criança tem a capacidade de segmentar as palavras em sílabas, que no português é a unidade natural de segmentação da fala, e isso representa uma das primeiras habili-

dades de consciência fonológica adquiridas pela criança mesmo antes da alfabetização;

- ii) *no nível intrassilábico* pode ajudar nas habilidades de consciência fonológica a serem adquiridas na alfabetização. Essa consciência pode ser dividida em consciência da rima e consciência das aliterações. A rima envolve palavras que possuem na sílaba final a mesma rima, como em *quintal* e *natal*, já as aliterações se referem à capacidade de reflexão e manipulação das palavras que possuem o mesmo ataque, como em *grave* e *grande*. A consciência no nível intrassilábico pode se manifestar em tarefas de identificação e produção, em atividades em que o falante é questionado a identificar ou produzir palavras que rimem, ou reconhecer ou produzir palavras que iniciem com o mesmo som de outra palavra, o que precede a consciência no nível dos fonemas. Exemplos: apontar aliterações: *prato, preto*; apontar sílabas que rimam: *bo-né, ca-fé*.

- iii) *no nível da consciência dos fonemas*, nomeada como consciência fonêmica. Regina Ritter Lamprecht *et al.* (2004, p. 215) diz que "o fonema é uma unidade contrastiva – dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado". O desenvolvimento da consciência fonêmica não está relacionado só a contação de histórias e brincadeira, mas também na explicitação do código alfabético. (AQUINO, HAUPT & SILVA NETO, 20016, p. 90-91)

Portanto, a aquisição de consciência fonológica pode auxiliar alfabetizadores e professores em sua prática, principalmente quando "a criança passa de uma fase em que não separa a linguagem do contexto semântico para outra na qual é capaz de pensar sobre a linguagem como um objeto" (BLANCO-DUTRA, 2009, p. 47). Podemos observar se uma criança ou adulto manipula a linguagem, se elas podem detectar similaridades e diferenças entre sons, se dividem a palavra em sons e se as manuseiam conscientemente.

3. Correspondências ortográficas regulares e irregulares do "g" e do "j"

Para compreendermos as correspondências regulares e irregulares do "g" e do "j" precisamos entender que para Amini Boainain Haury

(2014) a gramática atualmente significa sistematização dos fatos da língua, suas partes são: fonética (fonologia), morfologia e sintaxe. A fonética (fonologia) objeto de estudo neste trabalho, estuda os fonemas ou sons que formam as palavras (como se produzem, classificam e agrupam), sua correta pronúncia (ortoépia), correta acentuação (prosódia) e correta grafia (ortografia).

Antes, procurou-se classificar a

fonética como ciência natural que se serve de meios instrumentais e descreve os sons da fala nos seus contornos acústicos ou articulatórios, e a fonologia como a ciência que estuda os sons da fala sob o ponto de vista de suas funções na língua,

para fins didáticos, por exemplo "/kaza/ é a transcrição fonológica de casa e [casa], a fonética". (HAUY, 2014, p. 78-79)

Segundo Neliane Macedo Aquino, Carine Haupt e Antonio Cilírio da Silva Neto (2016, p. 94), a correta grafia das palavras é um trabalho complexo da qual faz parte a fonética e fonologia. Apoiados em Blanco-Dutra *et al.* (2009), dizem que nosso sistema ortográfico apresenta três tipos de relações: duas de biunivocidade e a terceira de concorrência entre os sons da fala e as letras do alfabeto:

- i) a primeira relação de biunivocidade, ocorre quando determinada letra corresponde a um determinado som, apenas as letras "p", "b", "t", "d", "f", "v" e "a" apresentam esse tipo de relação. Blanco-Dutra *et al.* (2009) enfatiza que existe para a unidade sonora /a/ um determinado som, porém, para essa unidade sonora a relação de biunivocidade não existe, uma vez que essa pode se representar oral ou nasalizada, não ocorrendo relação de um para um, como no exemplo das palavras "abelha" e "Ana".
- ii) a segunda relação de biunivocidade ocorre quando uma letra pode ter mais de um som e um som pode ser representado por mais de uma letra. Por exemplo, o caso das vogais: em posição átona final, o "u" é escrito com a letra "o", em posição tônica, com a letra "u". E não é uma relação de concorrência. Nesse caso, a ocorrência será chamada de relação cruzada previsível em que letra e som serão representadas pelo contexto, como a letra "s" nas palavras "saco" e "casa" que representam diferentes sons. (BLANCO-DUTRA *et al.*, 2009)
- iii) a terceira relação, é a relação de concorrência: mais de uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição. Nas palavras /casa/, /exame/, e /azul/ o som /z/ entre vogais ora é representado por "s", ora por "x" ou por "z" nesse caso não há nada que diga como a palavra deva ser escrita, apenas existe uma convenção ortográfica para que essas palavras fossem escritas dessa maneira, isso indica que esses símbolos são arbitrários. (AQUINO, HAUPT & SILVA NETO, 2016, p. 94, com adaptações)

Para esses autores, no caso do /l/, em algumas regiões do Brasil, que no final da sílaba pode ser pronunciado com o som de [w], e o aluno ao escrever palavras como "papel" e "sal", possivelmente terá dificuldades de usar a grafia correta, uma vez que há uma arbitrariedade entre o som [w] e a letra /l/. O alfabetizador, nesse momento deve explicar sobre questões dialetais, e mostrar ao aluno que é necessário a memorização desses vocábulos, buscando solucionar as dúvidas recorrendo ao dicionário. (BLANCO-DUTRA *et al.*, 2009)

Enfoca-se neste trabalho o uso do alfabeto, especificamente as correspondências das letras "g" e "j". Atualmente, o nosso alfabeto é composto de 26 letras. Quanto às formas são classificadas em manuscritas (cursivas) ou de fôrma (de imprensa) e em maiúsculas e minúsculas. No período clássico (81 a.C. a 14 d. C.), o alfabeto era composto de 23 letras, grafadas somente em letras maiúsculas. O Y e o Z só eram empregados em palavras de origem grega, o I e o V representavam respectivamente a vogal /i/ e /u/ ou uma consoante /j/ ou /v/. As letras "J" e "V" não existiam, elas só foram introduzidas na Idade Média pelo gramático francês Pierre la Rammée. Ramus como ficou conhecido, criou a letra "j" a partir da base de uma marca da letra "i", para substituir o "i" consoante iam > jam > já e o "v" para substituir o "u", permanecendo as formas primitivas de "i" e "u" vogais. (HAUY, 2014, p. 194-195)

3.1. Emprego da letra "j"

Para Amini Boainain Haury (2014, p. 239-242) a letra "j" representa a consoante constrictiva fricativa, palatal, sonora [je]. Mantém-se o "j" nas palavras derivadas cujas primitivas têm "j" no radical, por exemplo, cereja = cerejeira, granja = granjeiro, jeito = jeitoso, ajeitar, varejo = varejista etc. O "j" se mantém em toda a flexão pessoal na conjugação dos verbos terminados em -jar, -jear, -joar e -jir: por exemplo, viajar, lisonjeio, enjoo, intrujo. Emprega-se o "j" em palavras de origem tupi, com exceção de Sergipe (o nome do estado vem da língua tupi e significa "no rio dos siris" (referindo-se ao rio Sergipe), através da junção das palavras siri (siri), 'y (rio) e pe (em)), beiju, jacarandá, jerimum, jabuti, jacá etc. Em palavras de origem árabe: alforje, azulejo, berinjala, Tejo etc. Em palavras de origem africana: canjerê, jiló. Em palavras de origem castelhana: caranguejo, tijolo etc. Em palavras de origem francesa: abajur, bijuteria etc.

3.2. Emprego da letra "g"

Para Amini Boainain Haury (2014, p. 243-245) a letra "g" representa dois fonemas consonantais: a consoante constritiva fricativa, palatal, sonora "gê" (eleger, agiota) e a oclusiva velar, sonora "gue" (agora, guerra).

Como consoante fricativa, palatal, sonora (gê), 1. mantêm-se o "g": i) nas formas derivadas das primitivas com "g": selvageria < selva-gem, afugentar < fugir, rigidez < rígido etc. ii) antes de "e" e do "i" na conjugação dos verbos que têm "g" no radical: massagear = massageio, massageamos; divergir = divergi, divergia, divergirei; fugir = fugi, fugia, por outro lado, o "g" muda para "j" antes do "a" e do "o": divergir = divirjo, divirja; exigir = exijo, exija etc. iii) nos estrangeirismos que têm essa letra na língua de origem, por exemplo no francês: agiotagem < *agiotage*, bagagem < *bagage*, coragem < *corage* etc. No grego: ginásio < *gymnasion*, genético < *genetè* etc. No inglês: bridge < *bridge*, gim < *gim* etc. No italiano: ágio < *aggio*, adágio < *adagio* etc. No árabe: gergelim < *gigilân*, álgebra < *al-gabr*, girafa < *zurâfa* etc. 2. mantém-se o "g": i) em geral depois de r: aspergir, divergir, emergir, com exceções, com os derivados primitivos com "j" no radical: gorjeta < *gorja*, sarjeta < *sarja* etc. ii) depois de "a" inicial: agência < *agir*, agente < *agiota*, ágil, ágio etc.

Como consoante oclusiva velar, sonora (guê), i) emprega-se antes das vogais "a", "o", "u": agá, agora, agulha. II) antes de "u" não pronunciado, formando o dígrafo "gu": guerra, águia, aguerir etc. iii) antes da semivogal "u": Paraguai, aguentar, iv) antes de "l" ou "r", formando os grupos consonantais "gl", "gr": glote, grade, aglutinação e agradar etc.

Portanto, concordamos que seja no período da alfabetização que a criança passa a prestar mais atenção à fala, começando a pensar sobre ela. É a consciência fonológica posta em ação. Ela precisa estabelecer relações entre o que é falado e o que é escrito, por meio da relação grafema-fonema, ou por meio da arbitrariedade entre os sons que produz e a grafia com a qual os representa, refletindo sobre a linguagem, mais especificamente sobre os sons da fala. (BLANCO-DUTRA, 2009)

4. Práticas de ensino

Não queremos aqui uma discussão sobre a elaboração de métodos, mas saber como alguns desses modelos podem ser utilizados de modo interessante no ensino de fonética e fonologia. Assim como nós profes-

res:

as crianças também devem fazer suas experimentações a respeito da língua ao mesmo tempo em que criam hipóteses para seus testes e avançam em sua descobertas [...] a criança deve ser estimulada a refletir sobre o que ouve e o que fala. Deve ser capaz de segmentar uma frase em palavras, as palavras em sílabas, e as sílabas em fonemas e assim percebendo que a cadeia da fala é decomposta em unidades menores. (SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 175)

Para essas autoras com o amadurecimento da criança, ela consegue perceber que as unidades das palavras se repetem em outras palavras e em outros contextos. Atividades como rimas, aliteração, consciência de palavras e de sílaba podem ser elaboradas como habilidades de consciência fonológica e estas podem ser exploradas desde a pré-escola até as séries iniciais. Neste caso, temos o grafema "j" que representa univocamente o fonema "j" (jota), este é representado também pelo grafema "g", como ocorre em gelo/jarro e giro. Sendo assim, um grafema para vários fonemas em palavras diferentes, o grafema apresenta diferentes valores fonológicos, como em gelo/garra. A seguir um esquema de uso desses grafemas, "j" e "g", para que o professor possa manusear nas aplicações de exercícios com seus alunos.

USOS DE GRAFEMAS

Grafema	Nome	Fonemas que representam	Características	Exemplos
G	gê	/g/	Normalmente representa /g/ quando seguido de /a/, /ã/, /o/, /ó/, /u/ ou por consoante. E também quando seguido pelos pares "ue", "ui" em que "u" é mudo.	Garra, gambito, governo, guru, guaraná, anglicano, agrícola, guerra, guincho.
		/j/	Normalmente representa /j/ quando seguido de /e/, /é/, /i/, /í/.	Gelo, germe, gente, giro, gim.
J	jota	/j/	Representa univocamente /j/ em muitas das ocorrências do fonema.	Jejum, jardim, janela.

5. Considerações finais

A criança entra na escola com considerável capacidade de reflexão linguística. Para Blanco-Dutra *et al.* (2009, p. 92), a ordem de aquisição dos diferentes sons da língua, com foco no aspecto fonológico da linguagem, permitiu comprovar que “existem idades, com uma margem

de variação dependendo da criança, para que os fonemas, as classes de sons e as estruturas silábicas surjam e se estabeleçam no sistema fonológico de cada indivíduo”.

Por outro lado, o que falta "é a qualificação dos professores no sentido de saberem lidar com dificuldades específicas apresentadas por alunos em idade de alfabetização para, quando necessário, encaminhá-los a um tratamento fonoaudiológico específico" (BLANCO-DUTRA *et al*, 2009, p. 103). Elita Maria Bianchi Tessari (2002, p. 37), ao descrever a relação ortografia/fonologia no português brasileiro, argumenta que “para ensinar a escrita, é imprescindível que o professor tenha conhecimento quanto ao que ocorre nessa aprendizagem e em seus processos”. Sendo assim, quando o aluno já compreende os princípios da linguagem escrita, ele necessita delimitar as fronteiras de uma palavra, a fim de escrevê-la de maneira adequada. No início da aquisição da escrita, podemos encontrar crianças escrevendo frases como "a menina é inteligente" e "amenina é inteligente", uma vez que "a menina" produz uma só corrente sonora, ou fazendo associações em que a vogal "a" é parte da palavra, como na frase "Ana é amiga de minha mãe".

Por isso, segundo Neliane Macedo Aquino, Carine Haupt e Antonio Cilírio da Silva Neto (2016) na correspondência entre letra e som, a criança precisa ser instruída e aprender as representações escritas dos sons na fala, porque as letras nem sempre representam esses sons, sabe-se também que no sistema linguístico há regras que regem o sistema de escrita. É importante salientar que é preciso auxiliar o aluno a descobrir que as palavras são constituídas de sílabas, e que elas não são apenas agrupamentos de consoante-vogal, mas que são formadas por mais de duas letras e até mesmo por uma letra só.

Carine Haupt (2012) nos chama a atenção para a questão da formação do professor, posto que o profissional necessita tanto de conhecimento da língua quanto de metodologia de ensino. Corrobora a autora que o professor precisa conhecer o sistema vocálico e consonantal do português brasileiro, compreender como se dá a correspondência entre os sons e os fonemas, sem perder de vista as variedades. Dessa maneira, para o ensino da escrita, algumas observações, como o ensino reflexivo e a consideração das variedades, são relevantes. Tarefas que apresentam variações que podem ser relacionadas a elementos gráficos, fonéticos que sofrem influências de natureza social, como as brincadeiras, músicas, histórias, ou qualquer outro recurso que exponha a criança as rimas e jogos da linguagem que façam usos dos sons, são importantes para a alfabeti-

zação. O professor deve ter "uma ampla formação em Fonética e Fonologia, incluindo modelos baseados no uso" (HAUPT, 2012, p. 255), para que entenda como funciona a língua e desenvolva um ensino consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFABETO Fonético Internacional. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_fon%C3%A9tico_internacional#Hist.C3.B3ria>. Acesso em: 01 de jun. de 2014.

ALVES, Ubiratã Kkickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 31-46.

AQUINO, Neliane Macedo; HAUPT, Carine; SILVA NETO, Antonio Cílrío da. Alfabetização, escrita e consciência dos sons da língua: análise de livro didático *Porta Aberta – 3º ano do ensino fundamental I*. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges, ALMEIDA, Severina Alves de; CALDAS, Raimunda Benedita Cristina; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. (Orgs.). *Ensino de línguas numa perspectiva intercultural*. Campinas: Pontes, 2016.

BLANCO-DUTRA, Ana Paula. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 47-64.

_____. Vias Paralelas: desvios fonológicos, consciência fonológica e aprendizagem. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 111- 129.

_____; SCHERER, Ana Paula Rigatti. BRISOLARA, Luciene Bassols. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 89-110

_____; _____. SANTOS, Rosangela Marostega. Repensando as práticas pedagógica e clínica sob o enfoque da consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua:*

subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p. 165-197.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 38, n. 2, p. 155-170, 2003.

HAUPT, Carine. Formação docente e a fonética e a fonologia: o ensino da ortografia. *Signum: Estudos Linguísticos*, vol. 15, n. 2, p. 237 - 256, dez. 2012.

HAUY, Amini Boainain. *Gramática da língua portuguesa padrão: com comentários e exemplários*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; _____. *Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SCHERER, Ana Paula. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p. 130-143.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; GOMES, Christina Abreu. Aquisição fonológica na perspectiva multirrepresentacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 42, n. 1, p. 179-191, março 2007.

TESSARI, Elita Maria Bianchi. *Operações fonológicas nas alterações ortográficas – a presença da fonologia na ortografia*. 2002. Dissertação (de mestrado em letras). – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.