

# FONOLOGIA EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS, REFLEXÕES E DESAFIOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>

Rose Maria Leite de OLIVEIRA<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)  
rose.maria@professor.ufcg.edu.br

**RESUMO:** As dificuldades enfrentadas por professores da educação básica ao lidar com a Fonologia enquanto componente da língua são perceptíveis em suas formações continuadas. Construir saberes a partir dos aspectos sonoros da língua para: dominá-la reflexivamente, compreender processos fonológicos, combater o preconceito linguístico e formar hábitos linguísticos parece ser ainda território complexo. Nessa direção, o presente trabalho tem como objetivo analisar a compreensão de professores da educação básica acerca do papel da Fonologia e de suas possibilidades de exploração em sala de aula, com base em depoimentos e propostas metodológicas produzidas no contexto da disciplina Fonologia, Variação e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Trata-se de uma pesquisa descritiva, qualitativa, *ex-post-facto*, fundamentada em Nunes (2023), Seara; Nunes e Lazzarotto-Volcão (2022), Roberto (2016), Rodrigues e Nascimento (2016), Cardoso (2009), Simões (2006), etc. Os resultados demonstram algumas relações instigadoras: a de que o professor da educação básica carrega lacunas em sua formação acadêmico-científica no tocante à compreensão da natureza abstrata do som e da sua relação com outros processos integrados com a leitura, a escrita e a oralidade; a de que a efetiva exploração dos aspectos fonológicos para alavancar práticas exitosas para explorar o som depende do saber científico constituído no campo da Fonologia, não podendo ser marginalizados; e a de que a oferta de programas de formação continuada é engrenagem para compreender conscientemente esse campo como promissor para o debate sobre as variações, os recursos estilísticos, as relações ortográficas e outras temáticas atinentes à formação escritora e leitora plena dos aprendizes.

**Palavras-chave:** fonologia; ensino; educação básica; PROFLETRAS.

## PHONOLOGY IN THE CLASSROOM: EXPERIENCES, THOUGHTS AND CHALLENGES IN THE TEACHING EXPERIENCE OF BASIC EDUCATION TEACHERS

**ABSTRACT:** The difficulties faced by basic education teachers when dealing with phonology as a component of language are visible in their continuous training. Building knowledge based on the sound aspects of the language to dominate it reflectively, understanding phonological processes, fighting linguistic prejudice, and building linguistic habits seem to still be a complex territory. In this path, this paper aims to analyse the understanding of teachers of basic education on the role of Phonology and its possibilities of exploration in the classroom, based on interviews and methodological propositions produced

---

<sup>1</sup> O presente texto foi apresentado no II Simpósio de Fonologia, Variação e Ensino (II FONENSINO) realizado entre os dias 21 e 23 de outubro de 2024, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), evento organizado pelos docentes ministrantes da disciplina homônima Fonologia, Variação e Ensino, do Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede (PROFLETRAS).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística (PPGL/UFC). Professora Associada da Unidade Acadêmica de Letras – UAL/CFP/UFCG e do PROFLETRAS/UFCG.

on the context of the course of Phonology, Variation and Teaching, from the Professional Masters in Linguistics (PROFLETRAS). It is a descriptive and qualitative research, ex-post-facto, based in Nunes (2023), Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2022), Roberto (2016), Rodrigues and Nascimento (2016), Cardoso (2009), Simões (2006) etc. The results demonstrate some instigating relationships: that a basic education teacher has some blanks in their academic-scientific formations in regards to the comprehension of the abstract nature of the sound and its relationship with other processes integrated with reading, writing and orality; that the effective exploration of the phonological aspects to boost successful practices to explore the sound depend on scientific knowledge based on the field of phonology, making them unable to be marginalized; and that the offer of continuous formation programs is a way to consciously identify this field as promising for the debate on the variations, the linguistic resources, the orthographic relationships and other themes regarding the full written and reading formation of apprentices.

**Keywords:** phonology; teaching; basic education; PROFLETRAS.

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno da importância dos conhecimentos científicos sobre a Fonologia e sua aplicabilidade nos planejamentos didáticos para sala de aula não são recentes. Embora pareça uma disciplina complexa, associada à Fonética, à Sociolinguística e a outras áreas, a Fonologia é determinante para que o aluno reflita sobre o funcionamento da língua em diversos contextos comunicativos.

Na sala de sala de aula, produzir textos é sinônimo de desafios. O primeiro deles talvez seja transpor as barreiras impostas pelas relações fono-ortográficas presentes nas primeiras experiências do usuário da língua ao se deparar com a escrita, pois, ao chegar à escola, ele carrega consigo muitas hipóteses sobre o funcionamento da língua, hipóteses essas situadas na complexa relação entre o oral e o escrito, que, muitas vezes, materializam-se em seus textos.

O que, às vezes, é julgado por erro ortográfico no texto do aprendiz e contribui para seu insucesso, muitas vezes, tem diversas motivações, e reconhecê-las é crucial no processo de ensino do texto escrito, sobretudo, porque munir-se de conhecimentos norteadores para

melhor compreender a relação entre som, fonema e grafema melhor direciona as práticas do professor (Morais, 2000; Simões, 2006; Roberto, 2016; dentre outros).

Nessa direção, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a compreensão de professores-pesquisadores da educação básica, acerca do papel da Fonologia e de suas possibilidades de exploração em sala de aula, com base nos depoimentos e em propostas metodológicas produzidas no contexto da disciplina Fonologia, Variação e Ensino, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Como forma de ampliar a visão do docente no tocante à Fonologia como componente da língua e do seu papel para o sucesso nas práticas de leitura e de escrita em âmbito escolar e de se evitar o preconceito linguístico ao julgar os desvios cometidos pelos aprendizes, essa pesquisa partiu da realidade da sala de aula de professores da educação básica, cujas práticas com a produção de texto têm revelado escritas marcadas por processos fonológicos, situados no *continuum* da fala-escrita, que ferem as convenções da escrita e que, por sua vez, comprometem o avanço no desenvolvimento pleno do texto do aprendiz com essa modalidade, tornando-a um grande tabu.

Para aprofundar esse estudo, partimos das ponderações de Nunes (2023), Seara; Nunes e Lazzarotto-Volcão (2022), Roberto (2016), Rodrigues e Nascimento (2016), Cardoso (2009), Simões (2006), dentre outros, no que se refere à contribuição dos estudos fonológicos para a reflexão sobre o ensino de língua em sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, qualitativa, *ex-post-facto*, que toma por base propostas de atividades elaboradas no âmbito da disciplina Fonologia, Variação e Ensino do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), por professores da educação básica matriculados nas turmas 8 e 9 no Polo da UFCG, *Campus* de Cajazeiras-PB.

Para uma leitura mais intuitiva do leitor, o presente estudo está organizado em cinco seções: a introdução, na qual contextualizamos o objeto da pesquisa deste texto; o aporte teórico, no qual discorremos sobre a disciplina Fonologia e seu papel didático para a sala de aula, sem desconsiderar sua relação com a Fonética, disciplina dedicada também ao som; a metodologia; a análise dos depoimentos e de atividades elaboradas por professores da educação básica; e, por fim, as considerações finais.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **2.1 Sobre o papel da Fonologia enquanto componente da língua**

Tratar sobre reflexões, experiências e desafios do professor da educação básica no contexto dos estudos fonológicos requer, antes de tudo, situar a disciplina Fonologia em seu campo de estudo e discorrer sobre seu papel enquanto peça constitutiva no desenvolvimento da competência linguística do usuário da língua em suas práticas de linguagem.

Tomada pelo interesse em investigar os sistemas de sons de uma língua, a Fonologia não se desassocia da Fonética, ciência esta que também se debruça em estudar o som, mas sob o viés fisiológico, físico e psicoacústico (Nunes, 2023). Em Fonologia, o foco de interesse recai, sobretudo, em explicar como os sons, em oposição, diferem sentidos.

Na visão de Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2022), a Fonologia, além de explicar como os sons se distiguem por constrate, concentra-se em postular regras para possíveis variações de uma determinada língua. Assim, ao passo que, para a Fonética, cabe analisar e descrever os sons concretos produzidos pela linguagem verbal humana, os fones, para a Fonologia, o alvo de interesse é o estudo dos fonemas, unidades fonológicas distintivas e abstratas da língua, atentando para sua função linguística.

Então, se a Fonética está preocupada em descrever e identificar os sons da fala – a produção de fato -, a Fonologia, por sua vez, tem por objetivo descrever aquilo que tem função na língua. Em outras palavras, o estudo da Fonologia neutraliza as variações intrínsecas à produção dos sons pelos falantes para explicar como ocorre o processo e os fenômenos sistemáticos das línguas naturais (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2022, p. 21).

Na visão de Borba (1970, p. 186), “compete à fonologia identificar os fonemas, determinar os traços pertinentes, as oposições e correlações e seus tipos.” Sendo os fonemas entidades abstratas e funcionais, parte-se das realizações concretas da fala para se chegar ao sistema fonológico da língua, daí a razão pela qual se diz que a Fonética é básica para a Fonologia e, por esta razão, não se pode pensar numa disciplina independente da outra. São disciplinas que se imbricam.

Na tentativa de apontar os limites entre as duas disciplinas, Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (op.cit) afirmam que a Fonética tem em seu escopo a característica da universalidade ao tratar do som, e a Fonologia, os aspectos mais específicos das línguas naturais. Essa tentativa, no entanto, é desastrosa, pois

[...] quando pensamos que mesmo a Fonologia tem procurado estabelecer notações e terminologias universais para descrever a organização sonora de várias línguas do mundo. E, mesmo sob um enfoque mais fonético, tem-se estudado articulatória e acusticamente segmentos de línguas específicas, não somente características gerais (p. 23).

Nesse universo, é consensual que o material linguístico a ser explorado na análise fonológica é o mesmo tomado como objeto de estudo foneticamente, ou seja, passa-se da realidade concreta do som, o **fone**, para sua realidade abstrata, o **fonema**. Ao tomar o fonema como unidade de análise, a Fonologia o concebe como elemento sem significado, no entanto, com valor distintivo no contexto de diferenciação de uma palavra em relação a outra. Assim é que /s/ e /z/ sozinhos nada significam, mas, em oposição, na cadeia sonora das palavras *caça* e *casa*, implicarão mudança de sentido.

Se pensarmos a língua constituída por unidades sonoras, veremos que, a partir delas, somos capazes de construir arranjos diferentes e produzir significados em nossas práticas comunicativas diárias. Segmentar essas unidades e vislumbrá-las em sua dinâmica distintiva ou ordenativa, como em **tom e dom** ou **noiva** ou **navio**, significa estudá-las no universo da linguagem verbal humana. Sendo a Fonologia componente fundamental da gramática de qualquer língua natural, ela está interessada, pois, do ponto de vista da variedade de sons que produzimos, em explicar como nos entendemos no universo dos usos dessas unidades sonoras.

Não é à toa que o som da linguagem verbal humana, enquanto objeto de interesse de fonólogos, tem dado abertura para o surgimento de diversas empreitadas científicas, trazendo a lume novas fonologias preocupadas em descrever e explicar os sistemas linguísticos responsáveis pela comunicação. Como não é objeto deste trabalho trilhar um percurso sobre essas fonologias, cabe-nos justificar apenas que estamos situados nas contribuições da Fonologia estruturalista e gerativista que muito têm contribuído para compreensão de processos importantes para a sala de aula e que impactam diretamente no aprendizado da escrita dos aprendizes da língua e nas posturas metodológicas do docente.

Conceber a Fonologia, imbricada obviamente na natureza concreta do som, enquanto componente gramatical da língua, oferece ao professor, do ponto de vista do sistema da língua, condições técnicas de melhor compreender os processos fonológicos, as relações fonema-grafema ou grafema-fonema, as relações fono-ortográficas, temáticas relacionadas à variação linguística e a tantas outras importantes para a sala de aula sobre as quais discorreremos a seguir.

## **2.2 Fonologia e ensino: caminhos convergentes**

Segundo Nunes (2023), o grande volume de atribuições do professor o tem deixado de perceber as relações entre o texto escrito do aprendiz e suas práticas com a oralidade, ou seja, como essa, de alguma forma, tem interferido naquela. Muitas vezes, essa situação tem levado à geração do preconceito linguístico e à supervalorização dos aspectos normativos no ensino da língua.

A impressão que temos é que, apesar de existir um documento norteador nacional, a BNCC (Brasil, 2018), que orienta as práticas do docente no que se refere ao trabalho com os gêneros orais e com outras formas de tratamento com a sonoridade, parece ainda ser desafiador ao professor lidar com unidades mínimas de significação no contexto das palavras como forma de refletir sobre o discurso oral e sobre as correspondências e os contrastes entre fala e escrita.

Para compreender, didatizar e levar o aprendiz a refletir sobre o que está por trás da relação entre o oral e o escrito, o professor precisa se munir de saberes cientificamente constituídos, pois muito do que parece conflitante ou é taxado como erro na fala ou escrita do aluno tem fundamentação científica.

Ao se deparar, por exemplo, com processos fonológicos do tipo dinheiro/**dinhero**, queijo/**quejo**, peixe/**pexe** (monotongação); mesmo/**memo**, sorvete/**sovete**; amor/**amo** (apagamentos); três/**trêis**”, “Jesus/**Jesuis**” e “arroz/**arroiz** (ditongação), dentre outros, é função da Fonologia explicar, através de regras, como eles se constituem e emergem tanto na fala quanto na escrita, e é papel do professor nela se sustentar para implicar melhorias em suas práticas.

Processos fonológicos<sup>3</sup> como os mencionados, que emergem todos os dias na escrita dos aprendizes em sala de aula, comprovando que muitos dos “problemas” de

---

<sup>3</sup> Para o aprofundamento sobre os principais tipos de processos fonológicos, recomendamos a leitura do trabalho de Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2022), capítulo 8.

ortografia estão relacionados a questões com a oralidade, demonstram o quanto é útil ao professor dominar - e levar seu aluno também a fazê-lo – saberes inerentes ao campo fonológico (como traços distintivos, tonicidade silábica, pares mínimos, comutação, variação, dentre outros), próprios da estrutura gramatical e os quais não podem ser negligenciados no processo de análise e apreensão linguística pelo aprendiz.

Cabe ressaltar que, em meio a um conjunto de abordagens linguísticas desenvolvidas nos últimos tempos, tem-se dado grande destaque à *linguística do discurso* em detrimento da *linguística da língua*, o que tem, de certa forma, fragilizado a formação inicial do professor de língua, uma vez que conteúdos relacionados à área de Fonética e de Fonologia, essenciais para o conhecimento do sistema da língua e para a compreensão dos processos de leitura, escrita e oralidade, têm sido colocados em segundo plano ou ocupado pouco espaço nos currículos dos estudantes de Letras e de Pedagogia. Isso tem impacto, sobretudo, na formação desses professores, porque muitos deles concluem suas formações iniciais sem saberem de fato intervir nos problemas fono-ortográficos que os aprendizes apresentam em seus textos.

Com isso, não estamos querendo implicar a supremacia da linguística da língua em relação à linguística do discurso, mas o equilíbrio entre elas, pois num complexo de relações de sentidos, nos quais estamos envolvidos, os significados emergem desde as unidades linguísticas mínimas até as mais complexas e multimodais formas de expressão.

Segundo Rodrigues e Nascimento (2016), “a reflexão acerca do sistema da língua não prescinde da necessária busca do desenvolvimento das habilidades, por parte dos estudantes, de ler e produzir proficientemente textos nos mais diferentes gêneros” (p. 51). Assim sendo, cabe ao professor ser conhecedor das naturezas concreta e abstrata de noções básicas da Fonética e da Fonologia, porque elas dão subsídios para a imersão no universo da linguística do discurso.



Certamente a postura investigativa e reflexiva do professor sobre a natureza concreta e abstrata do som culminará em estratégias que tornam menos complexa a transposição do texto oral para o texto escrito pelo aprendiz, uma vez que terá mais segurança em lidar com processos inerentes ao próprio sistema da língua.

No processo de Alfabetização/Letramento inicial das crianças, por exemplo, é salutar que o professor saiba do que se trata a consciência fonológica, a consciência fonêmica, o processo de decodificação, as relações biunívocas dos grafemas etc., porque esses conceitos<sup>4</sup> são decisivos para o sucesso no aprendizado de leitura e de escrita do aprendiz. Eles possibilitam entender que

[...] Os grafemas <p>, <b>, <t>, <d>, <f> e <v> são biunívocos e, por isso, são os mais fáceis de serem aprendidos. Alguns grafemas têm valores previsíveis em algumas posições como é o caso do <m>, <z>, <l> e <n> quando estão no início de vocábulo ou entre vogais; outros vão depender da posição e das letras que vêm antes ou depois. Os grafemas <j> e <g> podem ambos ter valor de /ʒ/, como em ‘jeito’ ou ‘gelo’, respectivamente. Os grafemas <ss> e <sç> têm valor de /s/ independente do contexto, mas os grafemas <c>, <sc>, <xc> só terão valor de /s/ quando seguidas de vogais anteriores. Veja em ‘naçe’ (/’nase/). Já em ‘tasca’ (/’taSka/), essa relação muda. O grafema <x> pode ter valores /ʃ/, /s/, /z/ e /ks/ de modo imprevisível, como em ‘enxame’ (/eN’ ʃame/), ‘experiência’ (/eSperi’eNsia/), ‘exato’ (/e’zato/) e ‘táxi’ (/’taksi/), respectivamente (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2022, p. 173).

Embora longa, mas necessária, a citação das autoras demonstra que o conhecimento da natureza dessas regras contribui para que o professor possa agir de forma mais eficaz na resolução de problemas que emergem na escrita do aprendiz, na medida em que poderá ampliar suas práticas no ensino da língua, uma vez que dominará a complexidade do sistema linguístico, determinante no percurso inicial da educação básica e em fases posteriores de uso da língua.

---

<sup>4</sup> Um excelente título para revisar esses conceitos é o trabalho de Roberto (2016), capítulo 6.

Esse pensamento converge para o que Veloso e Rodrigues (2002) argumentam em favor de explorar de maneira precoce as noções fundamentadas nas disciplinas Fonética e Fonologia nas práticas diárias com o ensino de língua materna. Considerar suas nuances é oferecer aos aprendizes uma série de benefícios, tais como: 1. Conceber a Fonologia como componente integrante da língua e, portanto, dela não se pode desvincular; 2. Entender a Fonologia como uma disciplina que oferece subsídios ricos para lidar com “problemas” ortográficos; 3. Conhecer o universo fonético e fonológico da língua enquanto meio para compreender a variação linguística e a variação histórica; 4. Visualizar essas duas disciplinas como escopo para explorar certos recursos estilísticos da língua; 5. Tomá-las como suporte no aprendizado de línguas estrangeiras dada a necessidade do apelo direto à análise linguística do sistema linguístico; dentre outros.

Ao dominar, assim, um conjunto de saberes legitimados nos estudos científicos, o professor certamente conseguirá agir de maneira mais democrática e produtiva em sua sala de aula, implicando práticas pedagógicas menos desgastantes aos aprendizes. Tudo isso dependerá, obviamente, da maneira como ele encara os desvios cometidos pelo aprendiz nas relações entre fala, escrita e leitura. Pelo exposto, vimos que o professor poderá mudar seu modo de enxergar essas relações se ele dominar com maestria esse universo teórico-metodológico.

### **3 METODOLOGIA**

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos que nortearam a presente pesquisa, dando destaque à sua classificação, aos sujeitos envolvidos e aos procedimentos para coleta e análise dos dados utilizados.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, *ex-post-facto*. **Descritiva**, porque “visa dar uma explicação sistemática de um ou mais fenômenos ou aprofundar um tema” (Polak; Diniz; Santana, 2011, p. 75); de abordagem **qualitativa**, porque compreendemos que o mundo deve ser “examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan; Blikien, 1994, p. 49), no caso em tela, a compreensão de como o componente fonológico é tomado como objeto de reflexão na sala de aula; e do tipo *ex-post-facto*, porque, em seus procedimentos, analisamos os dados após a ocorrência dos eventos, sem perder seu caráter empírico (Gil, 2002). Por meio da observação das consequências de determinados acontecimentos didático-pedagógicos situados no objeto da pesquisa, buscamos analisar as experiências, visando a compreendê-las, para responder algum questionamento.

Os sujeitos da pesquisa são 29 professores da educação básica matriculados nas turmas 8 e 9 no Polo da UFCG, *Campus* de Cajazeiras-PB, nos anos de 2022 e 2023, que cursaram a disciplina Fonologia, Variação e Ensino. As turmas 8 e 9, na época da ministração da disciplina, eram compostas, respectivamente, por 15 e 14 docentes, oriundos dos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Bahia, Pernambuco e Paraíba.

Os dados da pesquisa foram coletados do transcorrer da disciplina, a partir de **rodas de conversa** e de **elaboração de propostas metodológicas** por equipes formadas por 3 e 4 professores. A pesquisadora dividiu a disciplina de 60h/a em três momentos, a saber: *teórico*, *teórico-reflexivo* e *prático*.

No primeiro momento, o *teórico*, foi feita a revisão dos conceitos fundamentais dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua portuguesa, com ênfase no sistema fonológico. Antes de iniciar esse momento, foi realizada a roda de conversa para saber sobre o que os

professores já sabiam ou tinham estudado no campo da Fonética e da Fonologia em sua formação acadêmica inicial.

No segundo momento, o *teórico-reflexivo*, foram apresentados seminários para se refletir sobre uma série de processos inerentes às relações entre fala, escrita, ortografia, processos fonológicos, consciência fonológica, dentre outros.

E, no terceiro momento, o *prático*, os professores apresentaram e discutiram propostas metodológicas para lidar com aspectos emergentes na escrita de seus alunos com escopo nos aspectos fonético-fonológicos da língua e em seus processos. Para a produção das propostas, os professores receberam como orientação: 1. Analisar dois textos escritos produzidos por alunos do Ensino Fundamental, tomando como base o aporte teórico discutido na disciplina, em especial, o estudo de Simões (2006) sobre a abordagem de problemas da escrita infantil; e 2. Produzir possíveis estratégias para sanar as dificuldades de escrita neles presentes e que levam o aprendiz a compreender as diferenças entre língua falada e língua escrita.

Tomando por base as orientações, as equipes produziram estratégias em diferentes formatos, a saber, atividades, exercícios, listas, sequências didáticas, propostas de reescrita etc., como forma de disseminar entre seus pares propostas diversificadas para explorar os aspectos fonográficos da língua materna e seus desdobramentos em sala de aula.

O universo da pesquisa ficou, assim, composto por nove proposições pedagógicas. Em todas elas, os professores analisaram textos reais de seus alunos. Elas estão listadas no quadro a seguir e serão tratadas pela nomenclatura *proposição*, seguida de numeral cardinal, como forma de manter o sigilo da identidade dos autores.

**Quadro 1** - Estratégias pedagógicas/materiais produzidas no âmbito da disciplina Fonologia, Variação e Ensino pelos alunos da T8 e T9 do PROFLETRAS

<b>Turma 8</b>	<b>Proposição 1:</b> proposta de aulas sobre o apagamento da consoante /R/ em coda final e apagamento de vogais átonas finais.
----------------	--

	<b>Proposição 2:</b> orientações para o trabalho com retextualização, ditado e trava-língua.
	<b>Proposição 3:</b> proposta de intervenção com base na análise de textos produzidos por alunos do Fundamental II (atividades/exercícios).
	<b>Proposição 4:</b> sequência didática (com exploração do eixo da leitura).
<b>Turma 9</b>	<b>Proposição 5:</b> texto reflexivo ao professor.
	<b>Proposição 6:</b> proposta de intervenção com base na análise de textos produzidos por alunos do Fundamental II (reescrita textual e exercícios).
	<b>Proposição 7:</b> sequência didática para explorar conteúdos diversos (ortografia, leitura, oralidade, leitura, escrita etc.).
	<b>Proposição 8:</b> atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica.
	<b>Proposição 9:</b> lista de sugestões de estratégias.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para fins de análise de dados, compuseram o *corpus* da pesquisa as proposições 1 e 8, cujas estratégias foram construídas com olhar galgado no escopo teórico-metodológico dos estudos da Fonologia e sua interface com a Fonética. O critério para analisá-las foi apresentar maior quantidade de atividades reflexivas propostas ao aprendiz. As demais apresentaram estratégias mais amplas ou fora do contexto para a resolução dos desvios fonográficos no texto do aprendiz.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Depoimentos: vozes que ecoam

Uma prática comum na qualidade de formadora de formadores é a escuta qualificada a professores da educação básica, pois suas vozes revelam realidades inquietantes. Em diálogo com esse público, há mais de uma década, discutindo teorias e revisitando práticas, percebemos que algumas problemáticas perduram, apesar dos avanços científicos.

Como sinalizam Rodrigues e Nascimento (2016), o espaço dado ao aprofundamento ou mesmo ao estudo sistemático dos aspectos fonético-fonológicos da língua é algo ainda insuficiente, sobretudo, porque há a supremacia da linguística do discurso em detrimento da

linguística da língua nos cursos de Letras, como se as noções tratadas nestas duas disciplinas não compusessem a gramática da língua.

Durante as *rodas de conversa* com os sujeitos participantes da pesquisa, provocamos-lhes a falarem sobre como foi a experiência deles na formação inicial em relação à disciplina de Fonologia ou Fonética e Fonologia. Dos 29 professores, a grande maioria relatou dificuldades ou experiências pouco proveitosas com as disciplinas durante a passagem no curso de licenciatura, como as listadas no Quadro 2.

**Quadro 2** - Lista das principais dificuldades apresentadas pelos docentes nos cursos de Letras relacionadas às disciplinas Fonética e Fonologia ou Fonologia

Docentes pouco preparados para a ministração da disciplina.
Dificuldades em lidar com noções elementares das disciplinas.
Fuga ao objetivo da disciplina.
Falta de docente.
Carga horária insuficiente para conhecer o estado da arte das disciplinas.
Pouca relação entre teoria e prática.
Dificuldade na transposição pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em seus depoimentos, à exceção de um professor da T8, e dois professores da T9, que afirmaram ter passado por boa experiência na formação inicial com os estudos dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua, os demais revelaram aspectos instigadores que certamente impactaram suas práticas pedagógicas. Nessa direção, ainda há muito a fazer nesse universo, pois, pelos motivos expostos, formador, formando e currículo acadêmico são variáveis que carecem de atenção.

Percebemos no Quadro 2 que as principais dificuldades relacionam-se com a habilidade insuficiente de docentes, ou falta dela, em atuar com as disciplinas em tela, e isso parece ser uma realidade no universo acadêmico, porque se disseminou o discurso de que o estudo do sistema da língua é algo quase inatingível, ou secundário, e, nesse sentido, essas disciplinas vão cada vez mais perdendo espaço em face de uma montanha de outras disciplinas discursivas que delas se servem para explicar muito dos seus fenômenos. Somada

a isso aparece ainda a insuficiente carga horária destinada para o componente curricular ou a ausência da disciplina em específico.

E o mais problemático que podemos inferir dessas vozes é que, devido às lacunas supracitadas, consequências piores emergem desse universo, como: formação inadequada na área do universo das noções fono-ortográficas; planejamentos de aulas superficiais; preconceitos com as modalidades oral e escrita do aprendiz; dificuldades em levar o aprendiz a refletir sobre a natureza abstrata da língua e seu funcionamento; dificuldades em transpor a teoria para a prática, dentre outras.

Os depoimentos dos docentes revelaram, assim, a urgente necessidade de oferta constante de programas de formação continuada para debater e aprofundar lacunas deixadas nessas disciplinas durante a formação inicial de professores da educação básica, uma vez que elas são porta de acesso às práticas de leitura, escrita e textualidade do aprendiz. Nesse sentido, o PROFLETRAS é uma importante política pública para ampliar o olhar de muitos docentes da educação básica em relação aos saberes desse campo em debate. Vejamos, a seguir, como os sujeitos da pesquisa compreenderam os usos das noções do campo da Fonologia para apresentar propostas metodológicas para a sala de aula.

#### **4.2 O que revelaram as proposições<sup>5</sup> dos professores da educação básica: alguns apontamentos**

A **Proposição 1** foi elaborada por quatro docentes, após tomarem como base a análise do texto escrito por uma aluna do nono ano, à luz das categorias dispostas em Simões (2006): escrita fonética, regularização sistêmica e instabilidade gráfica. Diversos foram os desvios

---

<sup>5</sup> Para melhor orientar nossa discussão, dispusemos apenas o recorte de algumas atividades ou trechos das proposições em análise, considerando sua extensão e o limite para escrita deste texto.

detectados pelos docentes no texto da aluna relacionados com as três categorias e, como sugestão para saná-los, apresentaram como estratégias duas propostas de intervenção, no formato de aulas, que trataram, respectivamente, sobre o apagamento da consoante /R/ em coda final e o apagamento de vogais átonas finais. Escolhemos para analisar a segunda proposta de aula. Ela está disposta no quadro abaixo:

**Quadro 3 - Proposta de aula para explorar o apagamento de vogais átonas finais**

**APAGAMENTO DE VOGAIS ÁTONAS FINAIS - AULA DE PORTUGUÊS PARA 9º ANO**

**-OBJETIVOS:**

- Promover o contato do aluno com o gênero música;
- Sensibilizar sobre a necessidade do monitoramento diante da escrita;
- Refletir sobre a criação de hipóteses no contexto fonológico para o uso das vogais átonas finais.

**-PREVISÃO DE TEMPO:** 3 horas-aulas de 50 minutos cada.

**-MATERIAL NECESSÁRIO:** atividade impressa, *datashow*, pincel para quadro branco, computador.

**-PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 9º ano.

**-METODOLOGIA:**

**1ª dia:** Conversar com os alunos sobre os objetivos da aula; distribuir material impresso; apresentar a letra da canção; realizar a leitura coletiva; mostrar o vídeo com a música no *slide* e fazer o estudo do texto (atividade oral). Atividade escrita: propor aos alunos que produzam um texto sobre memórias agradáveis de sua infância.

**2ª dia:** Retomar o tema da aula anterior, realizar novamente uma leitura coletiva da canção e orientar que os alunos conversem em pares sobre o sentido do texto. Em seguida, pedir que os educandos socializem o texto que produziram na aula anterior sobre memórias marcantes da infância. Logo após, desenvolver atividade escrita.

**3ª dia:** Estimular os estudantes a compararem as grafias das palavras escritas na atividade anterior com as pronunciadas pela cantora e pelos alunos. Solicitar que os educandos citem outras palavras que eles falam de uma forma, mas escrevem de outra (escrever as palavras no quadro e explorar sílabas/letras iniciais e finais). Destacar que esse fato se dá por um processo linguístico de variação. Em seguida, realizar atividade escrita: solicitar que os alunos distribuam, na tabela da questão 05, as palavras destacadas no caça-palavras de acordo com a representação do som das vogais /i/ e /u/. E para avaliação da aprendizagem, propor a realização da 6ª questão e fazer um *feedback*.

**ATIVIDADE ORAL**

**Era uma Vez**

Kell Smith

Era uma vez

O dia em que todo dia era bom

Delicioso o gosto e o bom gosto das nuvens serem feitas de algodão

Dava pra ser herói no mesmo dia em que escolhia ser vilão

E acabava tudo em lanche

Um banho quente e talvez um arranhão

[...]

É que a gente quer crescer





A partir da análise da questão anterior, podemos perceber que existem palavras que pronunciamos com som de /I/ e /U/ no final, mas que na escrita convencional registramos com E e O. Distribua, na tabela abaixo, os vocábulos do caça-palavras de acordo com a representação do som das vogais.

SONS DO I		SONS DO U	
F. com som de I	I com som de I	O com som de U	U com som de U
LANCHE			

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Um olhar atento à Proposição 1 demonstra o quanto uma formação superficial pode gerar dúvidas no momento de elaborar estratégias para sanar problemas específicos de ordem fonó-ortográficas. Os docentes se propuseram a levar o aprendiz a refletir sobre o **processo fonológico de apagamento** em vogais átonas finais das palavras e, para tanto, dividiram a aula em dois momentos: atividade oral e atividade escrita.

O primeiro objetivo da aula destoa do que se espera para a intervenção, uma vez que a leitura, mesmo sendo interdependente da escrita, não é uma questão central para o momento. Os demais objetivos situam-se no universo da proposição.

A metodologia, no entanto, demonstra-se frágil ao focar em momentos de práticas de leitura (1º dia) e produção de textos de memórias (2º dia), fugindo ao escopo da proposta. Apenas o 3º dia destina-se a explorar aspectos fonográficos do sistema linguístico, a partir da relação entre a escuta de uma canção, a fala da artista mais especificamente, e a modalidade escrita.

Percebe-se que, na atividade classificada como oral, o único momento “reflexivo” sobre o sistema linguístico refere-se ao item “Identificar e contar as palavras do título (contagem das sílabas/letras, qual a letra inicial, letra final)”, no qual não fica clara a

motivação da solicitação, destacando-se em quase toda a atividade a exploração de dimensões discursivas e pessoais mobilizadas pelo eixo da leitura.

Na atividade escrita, as duas primeiras aulas destinam-se a produzir textos relacionados à infância, mas não há nenhum encaminhamento sobre a análise linguística dos textos produzidos, apenas a socialização, o que parece focar em mais uma atividade de leitura coletiva de textos produzidos.

Na terceira aula, é que se busca explorar as relações entre oral e escrito a partir do texto escutado, a canção de Kell Smith, com a aplicação de caça-palavras, para se localizar palavras nela pronunciadas. Em seguida, é apresentado outro exercício para se refletir sobre palavras cujos grafemas “e” e “o” podem ser pronunciados pelo fonemas /i/ e /u/. Nessa atividade, não fica clara ao aprendiz, por exemplo, a diferença entre o sistema ortográfico e o sistema fonológico, uma vez que nem sempre a relação entre grafema e fonema é biúnivoca (Cardoso, 2009).

Além disso, o que se percebe é a ausência da temática proposta a ser explorada na intervenção, o processo fonológico de apagamento. Essa realidade converge para o que Rodrigues e Nascimento (2016) destacaram em seu estudo sobre a compreensão de professores da educação básica acerca dos fenômenos relacionados com as duas disciplinas, Fonética e Fonologia. As autoras concluíram que quase nenhum dos docentes participantes da pesquisa sabia intervir de forma produtiva na resolução de problemas de ordem fonortográfica e que isso se devia ao pouco domínio de noções do sistema linguístico atinentes a essas duas disciplinas e de suas implicações para o processo de desenvolvimento da competência linguística.

Não tendo acesso, durante a licenciatura, a uma formação sólida que possibilite lidar reflexivamente com as especificidades do sistema de sons de sua própria língua e com o sistema notacional usado para representar a escrita, e, nesse barco, com a natureza do

equivoco do aluno, o professor, certamente, não saberá atuar na resolução de problemas oriundos da escrita.

Vejam, na sequência, como foi conduzida a Proposição 8.

**Quadro 4 - Proposta de intervenção para aprimorar a consciência fonológica do aprendiz**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A intervenção pedagógica consiste em interferir no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de superar dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Em outras palavras, é uma abordagem que busca superar obstáculos na construção do conhecimento, aplicando iniciativas específicas. É bastante frequente que os alunos, que possuem características e ritmos de aprendizado diversos, aprendam de maneiras distintas. Portanto, os educadores devem adaptar seus métodos de ensino de modo a assegurar que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades ao longo do curso.

**1ª ATIVIDADE**

**Objetivo geral:** A proposta tem como objetivo trabalhar as deficiências fonológicas dos alunos do 9º ano, visando a aprimorar sua consciência fonológica e a desenvolver habilidades orais e de escrita de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

**Diagnóstico inicial:**

Realizaremos atividades diagnósticas para identificar as principais deficiências fonológicas dos alunos, como trocas de sons, omissões ou distorções, utilizando questões específicas para avaliar sua consciência fonológica.

**Consciência fonológica:**

- Atividades para desenvolver a consciência fonêmica dos alunos, como jogos de rimas, identificação de sons iniciais, finais e médios nas palavras, segmentação e junção de sons, entre outras.
- Utilizaremos recursos audiovisuais, como músicas e curtas-metragens que trabalhem rimas (rap);
- Atividades de discriminação auditiva, nas quais os alunos devem identificar e diferenciar sons semelhantes, como pares mínimos (exemplo: pato/bato).
- Utilizaremos recursos sonoros, como gravações de palavras ou frases com os sons alvo, para que os alunos possam treinar sua percepção auditiva e identificar as diferenças sonoras.
  - **Atividades com textos e ditados que trabalhem os desvios para aperfeiçoamento ortográfico.**
  - **Reescritas que não foquem somente no erro, mas no aperfeiçoamento da escrita dos educandos.**

**2ª ATIVIDADE**

**APAGAMENTO DE /R/ EM CODA FINAL**

**Objetivos:**

- Enfatizar a importância do registro de todas as letras na escrita das palavras;
- Estimular a reflexão acerca do cancelamento da vibrante pós-vocálica;
- Destacar a importância da grafia do /r/ final nas palavras que exprimem ações verbais.

**Previsão de tempo:** quatro horas-aulas de 50 minutos cada.

**Material necessário:** atividade impressa, piloto para quadro branco.

**Estratégia:**

**Primeiro dia:** Explicar os objetivos da aula, distribuir o material impresso, ler o poema e desenvolver o tópico “Pensando no poema”, que prevê a exploração dos sentidos do texto.

Segundo dia: Desenvolver o tópico “Pensando nas letras e nas palavras”, que apresenta questões baseadas na estrutura do poema lido no intuito de chamar a atenção dos alunos para a presença dos sufixos terminados com a vibrante /r/.

### **GOSTO MUITO DE RIMAR**

*Gosto muito de rimar  
Mas não sei rimar com ur  
Poema com abajur  
Só se eu chamasse Edmur*

*Gosto muito de rimar  
Rimo dor com ditador  
Rimo flor sem isopor  
Rimo amor com apagador*

*Gosto muito de rimar  
Rimo existir com sorrir  
Rimo mentir com fugir  
E sentir com descobrir*

*Gosto muito de rimar  
Rimo existir com sorrir  
Rimo mentir com fugir  
E sentir com descobrir*

*Gosto muito de rimar  
Rimo aprender como viver  
Rimo sofrer sem querer  
Rimo ser com conhecer*

*Gosto muito de rimar  
Rimo sonhar com lutar  
Rimo pensar com voar  
Rimo amar com libertar*

**Fonte:** AZEVEDO, Ricardo (2005, p. 27)

### **PENSANDO DO POEMA**

#### **QUESTÕES ORAIS:**

Rima é a repetição de determinados sons e é um recurso muito utilizado em poemas, letras de canções, literatura de cordel etc. O título do texto lido é “Gosto muito de rimar”. Vamos pensar um pouco sobre as rimas que o autor produziu?

O poema está organizado em cinco estrofes. Para pensar nas rimas, vamos analisar cada uma das estrofes e tentar entender a brincadeira com os sons produzidos por Ricardo Azevedo, o autor do texto.

- 1) Na primeira estrofe, o autor parece ter um problema. Você consegue identificar qual é?
- 2) Você poderia propor outra solução para esse problema?
- 3) Na segunda estrofe, o autor rima a palavra dor com ditador, flor sem isopor e amor com apagador. Sabendo o significado de cada uma dessas palavras, será que a escolha do autor foi apenas em função do som das palavras rimadas?
- 4) Na terceira estrofe, ao ler a rima mentir com fugir, você poderia citar alguma situação em que a mentira possa ser o motivo da fuga de alguém?
- 5) Ao identificarmos, na quarta e quinta estrofes, a construção das rimas “aprender com viver”, “sofrer sem querer”, “ser com conhecer”, “sonhar com lutar”, “pensar com voar” e “amar com libertar”, como podemos explicar a escolha do autor pela seleção dessas palavras?
- 6) Observando a estrutura do poema e as palavras que foram rimadas, será que a escolha do autor foi motivada apenas pela sonoridade?

#### **QUESTÕES ESCRITAS:**

- 1) Você gostou das rimas feitas pelo autor do texto? Explique.
- 2) O autor afirma que não sabe rimar com “ur” e fez uma tentativa de rimar esse sufixo com as palavras abajur e Edmur. Tente rimar a sílaba “ur” com outras palavras.
- 3) Observe a segunda estrofe do poema. Qual sufixo está sendo usado para rimar as palavras?
- 4) Pense em palavras que possuam o mesmo sufixo rimado na segunda estrofe e tente fazer rimas.
- 5) Se você tivesse que rimar “sorrir” com outras palavras, quais seriam?
- 6) Na quarta estrofe, o autor utilizou as palavras aprender, viver, sofrer, querer, ser e conhecer para fazer suas rimas. Pense e escreva outras palavras que poderiam ser usadas nessa estrofe.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A Proposição 8 partiu da análise da produção textual de dois alunos do 9º ano. Neles os proponentes também identificaram muitos desvios ortográficos advindos da relação oral-escrito.

Logo no início da proposta, o objetivo geral traz alguns conflitos quando afirma que irá “trabalhar as deficiências fonológicas dos alunos do 9º ano, visando a aprimorar sua consciência fonológica e desenvolver habilidades orais e de escrita de acordo com a norma padrão da língua portuguesa”. Parece que os autores tratam os desvios encontrados nos textos dos alunos como deficiências, e estas precisam ser aprimoradas (tratadas) para que possam se adequar à norma padrão da língua portuguesa. Tal discurso revela uma concepção de língua ainda muito limitada, como se o sistema linguístico não pudesse estar a serviço do estudo e da análise de outras variedades da língua em contextos discursivos diversos.

Mesmo concebendo o desvio ortográfico como deficiência fonológica, os docentes seguem apresentando uma lista de atividades para, inicialmente, avaliar a consciência fonológica e depois desenvolver a consciência fonêmica. Sugerem o trabalho com jogos de rimas, identificação de sons em diferentes ambientes das palavras, exploração de recursos diversos para explorar a sonoridade, atividades de discriminação auditiva para lidar com a oposição de fonemas e estratégias importantes para lidar com as correspondências grafêmico-fonológicas e fonológico-grafêmicas, determinantes para a aprendizagem dos processos de leitura e escrita. Acabam sobrepondo consciência fonológica à consciência fonêmica, quando, na verdade, esta é o mais alto nível de consciência fonológica a que se pode chegar e a única essencialmente implicada na alfabetização (Roberto, 2016, p. 157). Também são sugeridas atividades com textos, ditados e reescritas para aperfeiçoamento ortográfico, mas não há detalhes sobre como isso se dará.

Na 2ª atividade, organizada a partir do poema ‘Gosto muito de rimar’, os docentes se propõem a explorar o apagamento do rótico /R/ em coda silábica, destacando sua importância no final dos verbos e levando à reflexão linguística sobre a escrita completa das palavras.

A atividade é dividida em dois momentos, questões orais e questões escritas, que leva o leitor a subentender que as primeiras devem ser respondidas oralmente, para fins de socialização das reflexões feitas sobre o texto lido, sobretudo, quanto ao aspecto das rimas das palavras, e as segundas devem ser respondidas por escrito pelo aluno. Percebe-se, dentre as perguntas das questões orais, o tangenciamento para aspectos da leitura, fugindo-se à análise reflexiva do sistema linguístico a que se propôs explorar, e que pode levar o aprendiz a cometer digressões durante suas reflexões. Uma delas é perguntar ao aluno se ele poderia propor uma solução ao problema do autor, já estando a solução disposta ao final da estrofe “Só se eu chamasse Edmur”; e a outra é pedir para “citar alguma situação em que a mentira possa ser o motivo da fuga de alguém”, que foge ao contexto do que está sendo explorado nas questões.

As questões da atividade escrita, por sua vez, em sua grande maioria, exploram do aprendiz o trabalho reflexivo com a rima marcada ao final dos verbos no infinitivo como forma de desenvolvimento da consciência fonológica, conforme prometido no objetivo da proposta. Não há, por exemplo, reflexões sobre os impactos que a ausência desse grafema poderia gerar no processo de produção de textos ou, ainda, proposições lúdicas de como explorar o apagamento do rótico /R/ em coda silábica que muitos alunos cometem em seus textos e que, na verdade, é influenciado pela oralidade e não é incapacidade cognitiva do aprendiz. Independente de algumas lacunas, centram-se nesse momento da Proposta 8 encaminhamentos para a tomada reflexiva do aprendiz em relação ao sistema da língua.

## **5 “PARA CONCLUIR...”**

Em face do exposto, o percurso aqui empreendido neste trabalho nos leva à inquietação diante de uma realidade que ainda teima em assombrar milhares de salas de aulas de língua materna, afetando diretamente o sucesso do aprendiz em suas práticas com a escrita e a leitura: a pouca ou insuficiente exploração do sistema linguístico numa perspectiva reflexiva durante a formação do professor.

Esta pouca exploração, ou quem sabe apropriação, traz desdobramentos muito sérios no exercício profissional, quais sejam: não compreensão das diferenças e, ao mesmo tempo, da interdependência entre a modalidade oral e escrita; não compreensão da Fonética e da Fonologia como disciplinas primordiais para compreender noções balisares para o sucesso na Alfabetização/Letramento; a ideia de que a Fonologia é componente da língua, não se podendo negligenciar isso; o fato de que os desvios dos aprendizes precisam ser tomados como influenciados pela oralidade e não como deficiências etc.

O principal desdobramento nesse universo, talvez, é que a maioria dos professores da educação básica não consegue propor a contento estratégias produtivas para intervir de forma eficaz quando se depara com desvios fonográficos com sustentação na oralidade. Essa constatação converge para a necessidade da ampliação de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores para melhor se apropriarem dos saberes aqui discutidos para que possam mediá-los de forma consciente e tranquila em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.



CARDOSO, Denise Porto. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

NUNES, Vanessa Gonzaga. Fonologia e variação: aplicação ao ensino. *In*: KAILER, Dirce Aparecida; MAGALHÃES, José; HORA, Dermeval da. (org.). **Fonologia e variação: Diretrizes para o ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza; DINIZ, José Alves; SANTANA, José Rogério. **Dialogando sobre metodologia científica**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2011.

ROBERTO, Tania Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. Compreensão de professores de Língua Portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 4, p. 1-18, jul/dez, 2016.

SEARA, Izabel; NUNES, Vanessa Gonçalves; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Izabel Cristine. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2022.

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

VELOSO, João; RODRIGUES, Alexandra Filipa Soares. A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares. *In*: **ENCONTRO COMEMORATIVO DOS 25 ANOS DO CENTRO DE LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO**, 1., 2002, Porto. **Actas [...]**. Porto: C.L.U.P., 2002. P. 231- 246. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3314>. Acesso em: 11 out. 2024.