

A monotongação na escrita de estudantes de 4º e 5º anos do ensino fundamental

Monotongation in the writing of students of 4th and 5th years of elementary school

André Pedro da Silva¹, Luis da Silva Souza²

Universidade Federal da Bahia – Brasil, Rede Municipal de Surubim – Brasil

RESUMO

Neste trabalho, desenvolvemos um estudo sobre o fenômeno fonológico da monotongação, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco no ano de 2018. Buscamos, aqui, sobretudo, investigar como esse fenômeno ocorre na escrita de estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental em escolas públicas localizadas em ambiente rural e em ambiente urbano. Pudemos evidenciar, através dos dados obtidos, dentre os contextos linguísticos e extralinguísticos observados, os que mais favorecem a aplicação da regra da monotongação, no grupo pesquisado. Como metodologia para obtenção dos dados, aplicamos duas vezes a proposta de ditado mudo e em seguida a proposta da produção de texto a partir do gênero fábula. O corpus foi composto, portanto, de cento e vinte atividades realizadas por quarenta alunos de ambos os sexos. Os resultados da observação demonstram que o processo de monotongação está condicionado, no grupo estudado, principalmente, a fatores linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE:

Monotongação. Ditongação. Sociolinguística. Variação Escrita.

ABSTRACT

In this work, we developed a study on the phonological phenomenon of monotongation. within the scope of the Professional Master in Letters (PROFLETRAS) of the University of Pernambuco in 2018. We seek, above all, to investigate how this phenomenon occurs in the writing of students of 4th and 5th year of elementary education in public schools located in rural environment and in urban environment. Through the data obtained, among the linguistic and extralinguistic contexts observed, we can show the ones that favor the application of the rule of monotongation in the studied group. As a methodology for obtaining data, we apply twice the proposal of silent dictation and then the proposal of the production of text from the genre fable. The corpus was composed, therefore, of one hundred and twenty activities carried out by forty students of both sexes. The results of the observation demonstrate that the process of monotongation is conditioned, in the group studied, mainly to linguistic factors.

KEYWORDS:

Monotongation. Ditongation. Sociolinguistics. Written Variation.

Recebido em: 28.07.2020

Aceito em: 02.11.2020

¹ E-mail: andreps@ufba.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9595-2503>

² E-mail: luis.silvasouza@yahoo.com.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2941-9396>

1. Introdução

Muitas pesquisas têm sido empreendidas no sentido de aperfeiçoar e melhorar, de certo modo, o ensino de Língua Portuguesa (LP). Entre essas pesquisas, ganham sempre mais destaque aquelas sobre variação linguística tomando os processos fonológicos como pano de fundo.

A monotongação, caracterizada pela redução do ditongo à vogal simples, é um exemplo de fenômeno fonológico que ocorre naturalmente na linguagem oral sem que a sua realização diminua a capacidade comunicativa dos falantes.

Todavia, não é raro que esse fenômeno apareça na escrita dos estudantes, principalmente em período de alfabetização, quando estes estão se apropriando do sistema de escrita. Nesse contexto, a monotongação passa a ser um problema. Se por um lado revela a heterogeneidade própria da língua, por outro gera implicações para a apropriação da escrita ortográfica.

Nesse cenário, é comum que encontremos professores sem saber o que fazer quando se depara com este ou aquele aluno escrevendo “errado” ou que avançou na série sem se apropriar da escrita. Sobre isso, inclusive, Borttoni-Ricardo (2004, p. 37) assevera que “os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados ‘erros de português’”.

Diante dessas inquietações, desenvolvemos a referida pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, um programa nacional, voltado à especialização de professores de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental da Rede Pública, com o objetivo de melhorar a formação docente e, conseqüentemente, contribuir com a melhoria do desempenho linguístico dos estudantes a partir do desenvolvimento de práticas de letramento inovadoras que abarquem ações de leitura, escrita, produção de textos e oralidade.

O objetivo de nossa pesquisa foi investigar os processos de monotongação e ditongação na escrita dos estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental, partindo de pressupostos da *oralidade e escrita* e da *fonologia*. No entanto, devido ao baixo índice de ocorrência da ditongação, este trabalho dedicar-se-á a apresentar os resultados da pesquisa apenas em relação ao processo da monotongação.

Este artigo está disposto em quatro partes. Na primeira tecemos breve discussão acerca de alguns aspectos teóricos que nos servirão de base para entendimento e posterior análise dos nossos resultados. Na segunda, apresentamos os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa em tela. Na terceira, por sua vez, trazemos os principais resultados; e, por fim, na última parte, apresentamos as considerações finais.

2. Oralidade, escrita e ortografia

Fala e escrita constituem, por assim dizer, dois lados de uma mesma moeda e os estudos linguísticos já têm apontado certa dificuldade em separar com traços rígidos uma coisa da outra. Marcuschi (2005) apresenta essas duas modalidades de linguagem dentro de um contínuo, revelando que, embora tenham suas especificidades próprias, não encontramos grandes oposições entre elas. As duas modalidades servem ao mesmo sistema linguístico, e, nesta dinâmica, não é incomum que a linguagem oral influencie na hora de escrever.

O primeiro contato do sujeito com a língua acontece por meio da oralidade. O conhecimento da escrita e seu domínio é uma atividade secundária, desenvolvida, sobretudo, a partir do ingresso na vida escolar. Desse modo, não é incomum que o processo de apropriação da linguagem escrita sofra influências do domínio oral. Assim,

[...] a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, [...]. (Marcuschi & Dionísio, 2007, p. 15)

A respeito da ortografia, é sabido que, na Língua Portuguesa (LP), o sistema de escrita segue o princípio fonográfico, estabelecido pela relação entre o fonema e a letra que o representa (cf. Pedrosa, 2014). No entanto, a relação entre sons e letras nem sempre acontece de modo direto. Nem sempre, as normas estabelecidas pela ortografia possuem uma regularidade lógica para sua construção. Além disso, considerando os aspectos variáveis da fala, a relação fonema-grafema se torna ainda mais complexa.

Neste sentido, observamos que o domínio da ortografia não é uma tarefa fácil e, num sistema de escrita que, a princípio, relaciona a letra ao fonema, é muito comum que a criança transponha para escrita os aspectos que domina sobre a oralidade. Assim, os processos fonológicos oriundos da fala, comumente, transparecem na escrita dos estudantes.

3. Processos fonológicos

A língua é uma realidade abstrata e sua concretização acontece através do uso que o sujeito faz dela. Assim, a língua vai se adaptando ao falante e suas necessidades. Em outras palavras, a língua vai sofrendo processos adaptativos que aos poucos vão se tornando regra dentro do sistema linguístico, para uma determinada comunidade ou para todos os falantes da língua.

Esses processos podem acontecer com vogais, com consoantes ou com glides e são caracterizados pela alteração que causam ao fonema.

As línguas utilizadas para comunicação humana constituem sistemas dinâmicos, heterogêneos; quer dizer, as línguas estão sujeitas à variação e à mudança. O fenômeno da variação linguística revela que, nos diferentes níveis de uma língua (fonético-fonológico, morfossintático ou semântico-pragmático) podem coexistir diferentes formas de igual valor, passíveis de serem substituídas umas pelas outras. (Tasca, 2002, p. 17)

A partir das experiências que acontecem naturalmente dentro do processo de comunicação oral, espaço marcado pela heterogeneidade linguística, aparentemente desordenado, é que a criança se apropria do funcionamento da língua em situações concretas, nos mais diversos espaços que ela frequenta e, conseqüentemente, desenvolve sua competência comunicativa por meio da variedade linguística coloquial.

Além disso, fatores como a escolaridade, a condição econômica e o meio social, entre outros, podem influenciar na produção oral desses falantes, de certo modo, tornando mais fácil a realização de determinado som ou grupos sonoros. Essa influência pode se dar inserindo, suprimindo ou alterando fonemas, é o que chamamos de processos fonológicos.

Assim, vão surgindo formas alternativas para a realização de determinado fonema. Essas formas, entretanto, convivem em harmonia e configuram uma variação que pode ser estável ou pode sinalizar, no sistema linguístico, uma mudança em curso. A oscilação entre essas formas gera dúvidas no momento de sua utilização.

Sabe-se que, durante o processo de aquisição da escrita, os alunos tendem a apoiar-se na forma acústica das palavras para sanar possíveis dúvidas sobre sua grafia, utilizando-se da palavra fonológica para chegar à forma da palavra gramatical. Quando isso acontece, pode-se dizer que houve um “vazamento linguístico”. Miranda (2006, n.p.) afirma que no

[...] processo de aquisição da escrita, vão ocorrer alguns ‘**vazamentos**’ desse conhecimento linguístico construído pela criança desde seus primeiros contatos com a língua, os quais podem ser observados em erros que envolvem tanto aspectos segmentais como prosódicos. A ideia de possíveis ‘**vazamentos**’ parece ser apropriada uma vez que, durante a aquisição da escrita, se observa um processo extremamente complexo que, entre outras coisas, permite à criança a tomada de consciência a respeito do conhecimento tácito e inconsciente relativo à gramática da sua língua [...] (grifo nosso)

As investigações sobre a realização desses fenômenos têm ganhado espaço nas pesquisas sobre a linguagem, sobretudo, com objetivo de identificá-los e apresentar as razões linguísticas ou

extralinguísticas que favorecem o seu acontecimento. Essas investigações tem buscado mostrar, sempre com mais clareza, que a variação linguística é um acontecimento natural ao qual a língua está sujeita e possui razões e explicações legítimas.

Diversos são os processos fonológicos³ que podem ser identificados na escrita das crianças nas séries iniciais. Entre eles, porém, destacamos o processo de monotongação⁴ que ocorre com o glide, no interior da sílaba, modificando a sua composição. E, por ser a sílaba elemento primordial para esta pesquisa, na próxima seção trataremos da sua constituição e de seus padrões na LP.

4. A sílaba

Para compreendermos melhor o fenômeno fonológico da monotongação faz-se necessário tomar conhecimento dos elementos que compõem a estrutura de uma sílaba. Mas, afinal, o que é a sílaba? De acordo com Bisol (2013, p. 21), a “sílaba é um constituinte prosódico que contém outros constituintes como parte da sua formação”. Já para Collischonn (2001, p. 92), “uma sílaba consiste em um ataque (A) e uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto Nu, pode ser vazia”.

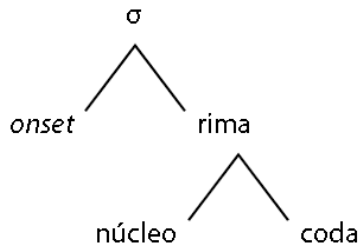
Considerando o conceito de sílaba antes apresentado, observamos que este está associado ao som produzido para formar as palavras e não, objetivamente, à escrita delas. A sílaba, portanto, representa os fonemas emitidos por meio de cada corrente de ar, não necessariamente, a quantidade de letras que representariam esses fonemas. Assim, compreender a estrutura silábica é muito importante para entender os processos fonológicos.

Na LP, para cada sílaba é imprescindível a existência de uma vogal. Isso se deve ao fato de, na LP, o núcleo silábico ser sempre preenchido por uma vogal. A posição de núcleo, que é a parte principal de uma sílaba, cabe ao elemento mais sonoro da sequência de sons emitida, e esta característica é prerrogativa dos sons vocálicos, em nossa língua. Assim, ao contrário de uma consoante, uma única vogal pode representar uma sílaba.

³ [...] é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil (Stampe, 1973, *apud* Othero, 2005, p. 3).

⁴ O processo de monotongação será devidamente explanado na seção 5 desse artigo.

Imagem 1 - Esquema dos Elementos que constituem a sílaba



Fonte: Silva (2009, p. 113).

O *onset silábico* ou ataque ocupa a posição pré-nuclear. Pode variar entre ataque simples, quando preenchido por uma única consoante, como, por exemplo, em /k/a./v/a; e, ataque complexo, quando formado por duas consoantes, como em /pl/a.ca e /kr/a.vo. A coda silábica, por sua vez, ocupa a posição periférica pós-vocálica. É denominada de coda simples, quando composta de uma única consoante, como é o caso em pa/s/.ta e pa/l/.ma; e coda complexa, quando estiver preenchida por duas consoantes, como tra/ns/.por.

Evidentemente, que nem todas as sílabas possuem todos os constituintes devidamente preenchidos. Umas não apresentam coda, outras não preenchem o elemento ataque, outras ainda possuem mais de uma consoante constituindo a coda. O único constituinte obrigatório é o núcleo e este será sempre ocupado por uma vogal, na LP. Dessa forma, padrões silábicos diversos podem ser produzidos como apresentados na tabela que segue:

Tabela 1 - Padrões silábicos

V	a .sa
VC	es .co.la
VCC	ins .ta.la.ção
CV	ca .sa
CVC	car .ta
CVCC	cons .tru.ção
CCV	gra .ma
CCVC	pris .ma
CCVCC	trans .tor.no
VV	ou .tro
CVV	pai
CCVV	trau .ma
CCVVC	claus .tro
CVVV	quie .to

Fonte: Baseado em Collischon (2001, p. 107).

Como se pode observar na tabela acima recém apresentada, o elemento coda, como na palavra *outro*, também pode ser preenchido por vogal, porém, em posição marginal, isto é, à margem da estrutura silábica. Nesta posição, a vogal perde sua força sonora e transforma-se numa vogal assilábica.

A sequência de elementos no *onset* e na coda silábica de mesma escala de soância não é permitida. O núcleo da sílaba é constituído pelo elemento mais sonoro da sequência de sons e deve haver uma escala crescente de soância do *onset* para o núcleo e decrescente do núcleo para a coda. (Seara, Nunes, e Lazzaroto-Volcão, 2015, p. 117)

Na escala de soância⁵, as vogais são os elementos de maior sonoridade e, por isso, são elas que ocupam sempre o núcleo da sílaba, no Português. Assim, quando duas vogais estão presentes na formação da mesma sílaba, como no caso de *outro*, uma delas perde suas características de vogal plena, passando a funcionar com menor intensidade, o que chamamos de semivogal ou também pode ser chamado de glide⁶.

Na oralidade é muito comum que ocorra o apagamento desse glide, realizando assim a monotongação. Esse fenômeno, entretanto, não se restringe ao âmbito da oralidade, mas, não raramente, são encontrados na escrita de crianças e adultos, em processo de alfabetização, como discutiremos a seguir.

5. Monotongação

Para entendermos o processo de monotongação, é necessário uma breve retomada aos ditongos da LP. De acordo com Ferreira (2014), “os sons, que dão materialidade física às categorias linguísticas, dividem-se, no nível fonológico, em duas grandes classes: vogais e consoantes. No nível fonético encontram-se, além dessas classes, duas glides ou semivogais – [j] e [w]”. Essas glides, foneticamente falando, possui características idênticas a uma vogal, porém diferenciando-se desta por (i) apresentar uma pronúncia mais breve, (ii) não poder portar acento e (iii) não constituir núcleo de sílaba (Mateus, 2002, p. 172; Mateus, 2003, p. 993). Para Mateus (1996, p. 177), “quando glide e vogal formam um ditongo, ambas passam a fazer parte do núcleo, embora,

⁵ A Escala de Soância (Sonority Scale) classifica os sons das línguas de acordo com um parâmetro articulatorio. São considerados soantes aqueles sons produzidos com um fluxo de ar relativamente livre e as cordas vocais em tal posição que torne possível uma sonoridade espontânea (Crystal, 1985, p. 244).

⁶ De acordo com Silva (2011), a glide é um segmento que apresenta características articulatorias de uma vogal, mas que não pode ocupar a posição de núcleo de uma sílaba. E este, por ser uma vogal assilábica, não pode receber também o acento.

no registo silabado, as glides possam ser pronunciadas como vogais, dando origem à formação de duas sílabas com núcleo silábico próprio”.

Historicamente, no latim, era possível encontrarmos enfraquecimento da vogal final em sequências de vogal + consoante nasal + vogal, que posteriormente foi apagada, como em *pane* > *pan* (pão, [pan]). De acordo com Battisti (2014, p. 61),

Uma tendência provavelmente então verificada, e que o português herdou, é a de as consoantes nasais em final de palavra não serem articuladas com grande constrictão. Nasalizam a vogal e realizam-se como aproximantes (semivogais), também nasais (apesar de a ortografia não registrar o caráter nasal desse segmento vocálico: *pan* > *pão* [...]). Assim surgiram os ditongos nasais.

Isto posto, certos ditongos como *são* e *mãe* são resquícios da passagem do latim para o português e os ditongos nasais com maior frequência na LP é o ditongo nasal *ão*, com plural em *ães*. Ainda segundo Battisti (2014), na palavra *mãe*, articulam-se quatro fones, não três. Para a autora (p. 61), pela necessidade de “produzir movimentos articulatórios semelhantes, a nasal que se articula após o fone semivocálico aproximante palatal é a palatal [ɲ]”. Para ela, quando uma consoante nasal é produzida após a semivogal de ditongos nasais, o ponto de articulação da consoante nasal é o mesmo da semivogal precedente (cf. Battisti, 2014).

Bisol (1989), por sua vez, deixa claro que ditongos nasais, como *irmão* e *limão*, em final de palavras, derivam de uma sequência VC subjacente, sendo C um elemento flutuante e a ele lhe é acrescida uma vogal temática. Para tanto ela propõe dois processos, a saber: (i) de assimilação, em que N se expande para a vogal e adquire os traços articulatórios da consoante seguinte ou da vogal por ele nasalizada, criando uma vogal nasal interna (*ponto*, *fenda*) ou o ditongo externo de caráter variável em palavras sem vogal temática (*ferrugem*, *capim*); (ii) de estabilidade, que associa à rima uma nasal flutuante e estável, que não recebe traços articulatórios, criando um verdadeiro ditongo nasal em palavras com vogal temática (*pão*, *propõe*).

Quanto aos ditongos orais, Câmara (2010, p. 42) afirma que na LP apenas os ditongos decrescentes são verdadeiros ditongos, uma vez que os ditongos crescentes podem variar livremente como hiato, sem qualquer oposição distintiva (*his.tó.ria/his.tó.ri.a*, *gló.ria/gló.ri.a*, *fiel/fi.el*). Mas também lembra que ditongos crescentes do tipo **kw** e **gw** não alternam como hiato (*qual/*qu.al*, *a.gua.do/*a.gu.a.do*). Para ele, estas seriam unidades monofonemáticas, já que a glide, que está na posição de ataque não ramificado, forma um ditongo crescente em nível pós-lexical com a vogal seguinte. Quando abordado quanto ao padrão desses ditongos serem

representado por VC ou VV, Câmara (2002 [1970], p. 54) diz que não seria apenas questão de alternativas de expressão, mas de diferentes formas de análise, uma vez que VC pressupõe uma sílaba travada, enquanto que VV, uma sílaba leve.

Para Câmara os dois elementos V estão ligados ao núcleo, ou seja VV, e justifica seu posicionamento ao elencar alguns argumentos, como: (a) quando depois de uma sílaba travada, o 'r' apresenta-se como forte (*honra*), porém não se comporta assim depois de um ditongo (*europeu*), o que nos levar a pensar que a sílaba com ditongo é leve; (b) há uma facilidade em um ditongo passar a um monotongo (f[ej]ra ~ f[e]ra), além da variação livre da divisão silábica na sequência átona de vogal + vogal alta (*vai.da.de* ou *va.i.da.de*), ou ainda a fácil passagem de /i/ assilábico para [e] em *papa[e]*.

Já para Bisol (1989), a glide nos ditongos decrescente ocupariam a posição de uma consoante, ocupando a coda silábica, por poder comutar os elementos [j] e [w] com uma outra consoante (*pau*, *par*). E ainda afirma que, todas as vogais altas, em nível subjacente, tornam-se glides durante o processo de silabação. Para ela, os ditongos decrescentes se formam ainda no componente lexical, enquanto que os ditongos crescentes, no componente pós-lexical. Dessa forma, os ditongos decrescentes podem ser classificados em ditongos leves, aqueles que aceitam o apagamento da glide, resultando em um processo de monotongação, como *f[ej]xe* ~ *f[e]xe*, *band[ej]ra* ~ *band[e]ra*; e os verdadeiros ditongos, como *p[ej]to* ~ **p[e]to*, *ac[ej]ta* ~ **ac[e]ta*, *f[aw]na* ~ **f[a]na* (cf. Collischonn, 2001).

Outro argumento que sustenta essa classificação refere-se ao fato de haver ditongos que formam par mínimo com a vogal simples, e outros que se alternam com a vogal, sem que haja mudança de sentido. Assim, tem-se, no primeiro caso, o que se entende por ditongo fonológico (*pai* ~ *pá*, *sei* ~ *se*, *bairro* ~ *barro*, *pauta* ~ *pata*) e, no segundo, o ditongo fonético (*caixa* ~ *c[a]xa*, *paixão* ~ *p[a]xão*, *beijo* ~ *b[e]jo*, *roupa* ~ *r[o]pa*). O que se pode depreender a partir do exposto é que os verdadeiros ditongos, ou ditongos fonológicos, são estáveis, ou seja, não sofrem redução, enquanto os ditongos leves, ou fonéticos, são variáveis, podendo oscilar entre a forma ditongada ou monotongada.

Vários estudos têm sido empreendidos na observação deste processo. Sob a ótica Sociolinguística, diversos autores vêm se debruçando na investigação a respeito da monotongação com o intuito de também analisar as variáveis que têm se associado em maior ou menor grau para ocorrência desse fenômeno.

Ainda nessa perspectiva, Bisol (1989) e Tasca (2002) apresentam o ambiente de *palatal* e o

de *tepe* como contextos que estimulam o apagamento do glide no ditongo [ej]. Já em relação ao ditongo [ow], Naro (1973) afirma que a monotongação é completa, ou seja, já acontece em todos os dialetos do Português Brasileiro.

Em outro estudo já realizado na fala dos pessoenses sobre o tema em questão, Silva (2004) registra entre as variáveis linguísticas, o contexto seguinte de *tepe* e das fricativas *e*, em relação à tonicidade da sílaba, a posição pretônica como sendo os maiores responsáveis pela perda do glide no ditongo [ej]. Entre as variáveis sociais que mais estimulam este processo na capital paraibana está a escolarização dos entrevistados. E, de acordo com Silva (2004, p. 38), “aqueles que mantêm um contato maior com a língua ‘culto’ conhecem mais a forma ‘padrão’ e, conseqüentemente, aplicam menos a variante ‘não prestígio’”.

No que diz respeito ao ditongo [ow], Silva (2004) aponta a posição tônica da sílaba como a variável estrutural mais favorável para realização da monotongação, seguida do contexto fonológico seguinte. Entre as variáveis sociais, o grau de escolaridade, assim como no ditongo [ej], é a mais relevante para o processo.

A autora, antes mencionada, ainda observou a monotongação de [aj] na fala dos pessoenses, constatando na variável *contexto seguinte* que o processo ocorre com maior incidência, quando o elemento seguinte é um //j/. Já em relação à variedade *tonicidade*, percebeu, tal como em [ej], que a posição pretônica favorece mais ao apagamento do que a posição tônica. Quanto às variáveis sociais, mais uma vez, chegou à conclusão de que a *escolaridade* é fator determinante. Partindo dessa afirmação, a próxima seção abordará o tema da variação e ensino, passemos a ela.

6. Variação e ensino

Como já elucidamos nos tópicos anteriores, o convívio da criança com a linguagem oral, seu uso e domínios antecede as práticas sociais escritas e, neste sentido, não é raro que a variedade presente no âmbito da fala seja registrada na modalidade padrão, configurando, dessa maneira, a variação escrita.

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito. (Koch e Elias, 2012, p. 18)

Dessa forma é importante considerar outro fator: o modo como a escola está ensinando a

língua materna considera a variação? Qual a concepção de língua e de sujeito que a escola possui? Há práticas pedagógicas muito restritas ao ensino da língua como forma ou estrutura, incapazes de considerar o processo interativo no qual a língua torna-se concreta. São exemplos dessas práticas o trabalho realizado com foco na distinção dos níveis hierárquicos e estruturais da língua. São metodologias muito fechadas que se restringem, exclusivamente, ao ensino da norma. São práticas resistentes, preconceituosas e excludentes.

A língua não é estática, pelo contrário, se adequa às necessidades que o usuário tem e ao emprego contínuo que ele faz dela, dentro dos mais variados espaços e contextos. Essa é a língua que conhecemos: a língua que usamos para conversar com os amigos, para dar um recado, para escrever um bilhete, para realizar uma negociação financeira, para escrever a lista de compras, para realizar uma consulta médica e tantas outras necessidades que vão surgindo no dia a dia e nem sempre os profissionais estão preparados para refletir com os estudantes sobre a língua em contexto real de uso.

Acreditam muitos professores que só existe uma forma correta de falar e de escrever e que as regras normativas da gramática tradicional são intocáveis. Acreditam que a língua é invariável, que foi feita de uma vez para sempre, ignorando por completo a riqueza da diversidade linguística. (Tasca, 2002, p. 16)

Ignorar a variedade linguística é o mesmo que ignorar a própria língua. Uma metodologia de ensino que concebe a língua como um produto pronto e acabado perpetua a ideia de “certo” e “errado”, e, conseqüentemente, contribui para a marginalização social quando define os que sabem ler/escrever/falar “corretamente” – classes dominantes – e os que, supostamente, não sabem – classes populares, além de estigmatizar discriminadamente o rico acervo da diversidade linguística brasileira.

É preciso avançar neste sentido e abrir as portas da escola e da sala de aula para uma pedagogia que reconheça e respeite as diferenças sociolinguísticas. Sem dúvida nenhuma, a escola precisa ensinar a norma, inclusive, muito melhor do que como vem ensinando, todavia, para isso, não negue às crianças o respeito, o valor, a importância e a legitimidade que as variantes linguísticas possuem.

Diante desse desafio, os estudos sociolinguísticos têm contribuído significativamente para estabelecer um mapeamento da diversidade linguística que contribua para mudança de uma mentalidade preconceituosa e permita atualizar a formação do professor no que diz respeito ao entendimento da variação linguística e dos fatores que a favorecem na oralidade ou na produção escrita dos estudantes, sobretudo, dos das séries iniciais.

Reconhecer essa realidade dá ao professor fundamentação para reinventar o ensino de língua abandonando a maneira tradicional e seguindo para um modelo que conduza o estudante à reflexão. É importante que, na sala de aula, o professor aborde com os estudantes as formas variantes que vão surgindo na língua, de modo que estes se apropriem também desses legítimos movimentos linguísticos, a ideia do erro seja desmistificada e o ensino de língua seja capaz de oferecer ao estudante uma compreensão ampla de sua língua materna.

7. Metodologia

A proposta da pesquisa apresentada neste artigo nasceu da observação de um problema na escrita dos estudantes de 4º e 5º ano, durante as aulas de Língua Portuguesa. Para sua realização foram selecionadas duas escolas públicas pertencentes à rede municipal de ensino. Uma delas localizada na zona rural e a outra, na zona urbana.

Em cada escola, foi selecionada uma turma de 4º e outra de 5º ano. Em cada turma, a escolha dos estudantes seguiu o critério da aleatoriedade, respeitando o quantitativo de dez estudantes por turma.

O *corpus* dessa pesquisa é composto por cento e vinte atividades distribuídas em oitenta treinos ortográficos e quarenta produções de textos realizadas pelos estudantes selecionados. E, para realização da pesquisa, os alunos entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE devidamente assinado, conforme recomendações do Comitê de Ética da Fundação Joaquim Nabuco⁷.

Já o treino ortográfico realizado seguiu a proposta de ditado mudo, aquele no qual o professor mostra uma figura e os estudantes escrevem o nome da figura apresentada, sem auxílio do professor, nem dos colegas. O treino ortográfico funcionou como um diagnóstico da ocorrência da monotongação e foi dividido em dois momentos.

Quarenta figuras, escolhidas aleatoriamente, fizeram parte do repertório de imagens, para realização do treino ortográfico e, para realização da produção de textos, os estudantes foram orientados a seguir como referência textual, o gênero fábula, por este fazer parte dos gêneros textuais indicados no currículo das turmas.

⁷ Essa pesquisa tem respaldo do Comitê de Ética da Fundação Joaquim Nabuco, sendo autorizado por meio do Parecer Consubstanciado CAEE: 67297517.0.0000.5619, versão 2, seguindo todas as suas prerrogativas. Isso implica na utilização das produções que foram devidamente autorizadas pelos responsáveis legais dos alunos pesquisados, por se tratarem de menores de idade, no seu anonimato e no da escola.

8. Análise dos dados

A análise dos dados que apresentamos aqui considera, primeiramente, a realização do processo da monotongação na escrita das palavras do ditado mudo, quantificando em números absolutos as ocorrências do fenômeno da monotongação e observando os contextos favorecedores do processo.

A análise comparativa tem o propósito de responder perguntas como: esses desvios ocorrem mais entre estudantes da zona urbana ou da zona rural? Na escrita da palavra isoladamente ou na produção de texto? No 5º ano ocorrem mais ou menos desvios do que no 4º ano? Entre as variáveis sociais, qual favorece o maior número de realização dos processos? A monotongação está relacionada, em maior grau, a que contexto linguístico.

8.1 Analisando a monotongação nas palavras do ditado mudo

Os ditongos que fizeram parte da nossa pesquisa foram os seguintes:

- ditongos decrescentes orais

[aj] em *caixa* e *faixa*;

[ej] em *meia*, *rei*, *vaqueiro*, *lixeira*, *leite*, *feira*, *peixe* e *ratoeira*;

[ow] em *vassoura*, *louro* e *couve*;

[oj] em *oito*;

[aw] em *flauta* e *aula*;

[ɛw] em *troféu* e *chapéu*;

- ditongo decrescente nasal

[ãw] em *coração*;

- ditongo crescente oral

[jo] em *relógio* e *rádio*.

A escolha desses ditongos se deu de forma aleatória, a partir das figuras selecionadas para o ditado mudo. A presença de ditongos que, geralmente, não sofrem variação e a presença de um ditongo crescente foi fundamental para confirmarmos que o processo da monotongação não é uma regra geral, mas um fenômeno relacionado há alguns contextos específicos.

Entre os ditongos observados, [ãw], [oj] e [ɛw], foram os únicos que não sofreram o processo de monotongação. Essa constatação confirma a ideia dos ditongos decrescentes pesados, assinalada por Bisol (1989 e 1994). Sobre o ditongo [aw] de *flauta* e *aula*, que também se

concentra na classe dos ditongos pesados, o processo de monotongação foi muito baixo, ocorrendo apenas em *aula*.

Figura 2 – Monotongação de [aw]

17. sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal.

Segundo Bisol (1989 e 1994), em ditongos pesados não incidiria o processo de monotongação, uma vez que estes formam pares mínimos com a vogal simples. Isso significa dizer que a monotongação do ditongo [aw] altera o significado da palavra. Logo, a redução do ditongo verificada na palavra *aula* não encontra justificativa fonológica, dado que *ala* possui outro significado.

Em relação ao ditongo crescente [jo] nas palavras *relógio* e *rádio*, podemos perceber que ambos ocupam a última sílaba de palavra paroxítona. Todavia, na palavra *rádio*, a ocorrência da monotongação foi menor do que na palavra *relógio*.

Figura 3 – Monotongação de [jo]

07. Rádio 02. Relógio

Fonte: Arquivo pessoal.

Entre as palavras que mais sofreram variação está o vocábulo *louro* com vinte e nove ocorrências de redução do ditongo. O ditongo [ow] passou por apagamento em todas as palavras testadas, independentemente da quantidade de sílabas da palavra. No que diz respeito à tonicidade, o ditongo [ow] ocupa a sílaba tônica de todas as palavras pesquisadas.

Figura 4 – Monotongação de [ow]

18. vassoura 06. louro 11. couve

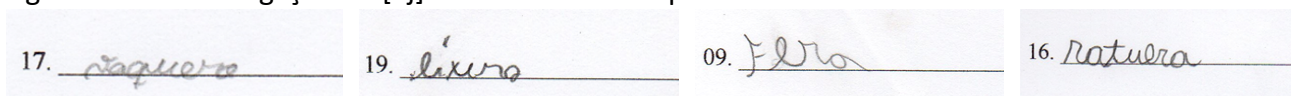
Fonte: Arquivo pessoal.

Nas palavras *vassoura* e *louro*, a monotongação de [ow] se dá diante da vibrante simples /r/. Já em *couve*, o apagamento de [ow] aconteceu diante da fricativa labiodental sonora. Sobre o ditongo [ow], Tasca (2002) utiliza-se dos estudos de Câmara Jr. (1973), Naro (1973), Cunha e Cintra (1985) e Bisol (1989) para sustentar que a monotongação desse ditongo já é completa. Acontece

em todos os contextos, em todas as camadas sociais.

Outro ditongo que apresentou grande número de redução à vogal plena foi o ditongo [ej], presente nos vocábulos: *meia*, *vaqueiro*, *lixeria*, *rei*, *leite*, *feira*, *peixe* e *ratoeira*. Todavia, é importante destacar que as maiores ocorrências se dão no contexto fonológico da vibrante simples (*vaqueiro*, *lixeria*, *feira* e *ratoeira*). A regra, nesse contexto, foi observada independentemente da quantidade de sílabas da palavra. Quanto à sílaba tônica, em todas as palavras selecionadas para análise, ela é ocupada pelo ditongo [ej].

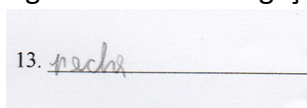
Figura 5 – Monotongação de [ej] em contexto de tepe



Fonte: Arquivo pessoal.

Em pesquisa realizada na capital paraibana, Silva (2004) destaca o contexto fonológico seguinte de tepe como o maior responsável pela monotongação de [ej]. Buscando explicação em Paiva (1986), ela afirma que a presença do traço [+alto] das palatais, que é compartilhado com o glide [j] produz um processo de assimilação que tem como resultado o apagamento do glide.

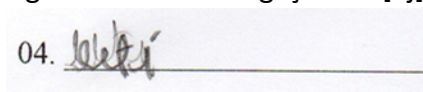
Figura 6 – Monotongação de [ej] em contexto de palatal



Fonte: Arquivo pessoal.

Na palavra *peixe*, embora o ditongo [ej] esteja num ambiente de palatal, favorável ao seu apagamento devido ao espraçamento do traço da palatal, a baixa ocorrência sinaliza que os estudantes podem já possuir certa consciência da escrita desta palavra que é bastante comum.

Figura 7 – Monotongação de [ej] em contexto de oclusiva

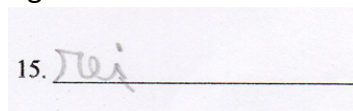


Fonte: Arquivo pessoal.

No que se refere à palavra *leite*, embora o contexto fonológico não justifique a ocorrência, detectamos que [ej] passou pelo processo de redução do ditongo. Esse fenômeno caracteriza uma situação incomum, tendo em vista que apenas um estudante realizou a monotongação de [ej] nesse contexto. Silva (2004), inclusive, analisando a palavra *jeito*, apresenta esse contexto como inibidor da monotongação.

Ainda sobre o ditongo [ej], observamos que em posição final com contexto zero, como no monossílabo *rei* ele não sofreu variação. O contexto fonológico zero [#] é classificado por Silva (2004) como inibidor do processo da monotongação. Pedrosa (2014), por sua vez, afirma que quando o ditongo [ej] ocupa a última sílaba ou compõe uma palavra monossílaba o processo de apagamento da semivogal é inibido.

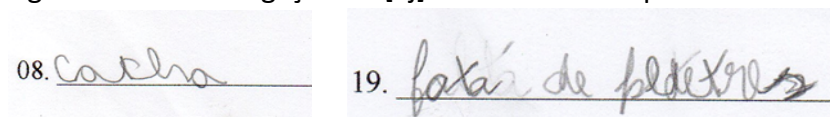
Figura 8 – Ausência de monotongação de [ej] em contexto zero



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas palavras *caixa* e *faixa*, o ditongo [aj] manifesta o processo de monotongação. As duas palavras selecionadas para observação do ditongo [aj] são dissílabas e a sílaba tônica é, justamente, a sílaba ocupada pelo ditongo [aj].

Figura 9 – Monotongação de [aj] em contexto de palatal



Fonte: Arquivo pessoal.

O ambiente apropriado da fricativa palatal surda /ʃ/, único observado para o ditongo [aj] nesta pesquisa, é apontado por Silva (2004) como o principal favorecedor desse fenômeno. Tomando Bisol (1989) como referência, Silva (2004, p. 32) afirma que “o que ocorre é um processo assimilatório no qual o traço alto da consoante palatal é compartilhado por dois segmentos vizinhos”.

Em nossa observação sobre as palavras *caixa* e *faixa*, percebemos que a ocorrência da monotongação foi maior em *faixa* do que em *caixa*. Provavelmente, a palavra *caixa* poderá ser mais conhecida dos estudantes, e, por esta razão, eles já reconhecem sua escrita ortográfica. Enquanto em *faixa*, pelo fato de, certamente não fazerem uso dela com frequência, assimilem sua escrita partindo dos critérios da oralidade.

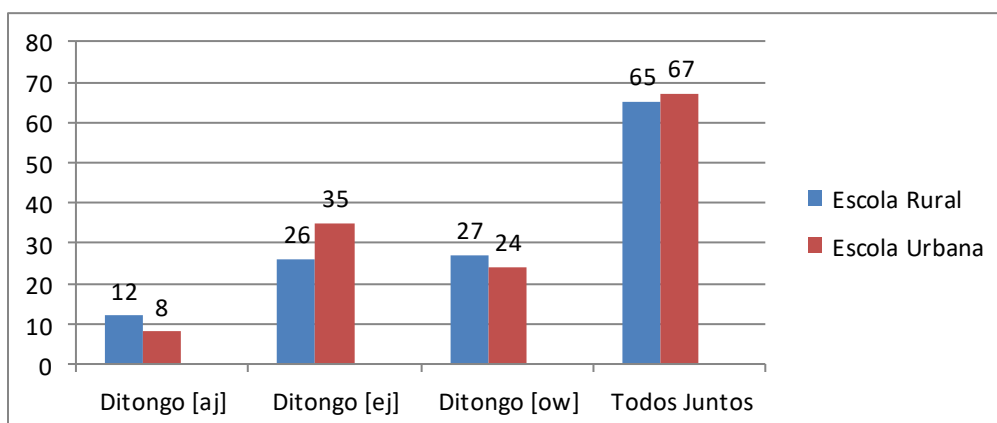
8.1.1 Observando a variante social Rural-Urbano

Para realizar a análise da variação linguística no PB, Bortoni-Ricardo (2004) propõe a ideia dos contínuos nos quais se localizam os domínios da oralidade e os domínios do letramento. Entre os contínuos propostos pela autora destacaremos, agora, o contínuo da urbanização.

Tomemos primeiro o contínuo de *urbanização*. Em umas das pontas dessa linha, nós imaginamos que estão situados os falares rurais mais isolados; na outra ponta, estão os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo as influências de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita e o padrão correto de pronúncia. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 51)

Assim, compreendemos que, dada as distâncias geográficas e o modo de vida rural, pautado no uso corrente dos discursos orais sem nenhuma preocupação de monitoramento nem de estilo, acreditávamos que as comunidades rurais fossem apresentar uma maior incidência do fenômeno da variação linguística. Hipótese que não foi confirmada como pode ser visto no gráfico a seguir, em números absolutos de ocorrências da monotongação em cada turma e escola.

Gráfico 1 - Monotongação de [aj], [ej] e [ow] – Escola Rural x Escola Urbana



Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com o gráfico acima, podemos concluir que, em uma análise total das ocorrências da monotongação, não existe um uso desproporcional desse fenômeno entre as duas escolas, o que só vem a corroborar a ideia de que este é um fenômeno gradual, não marcador de fronteiras dialetais no Brasil, como aponta Bortoni-Ricardo (2004, p. 53), ao afirmar que “[n]o contínuo de urbanização, não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos. As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo, falamos de um *contínuo*)”.

Como se pode ver, os dados mostram-se muito aproximados, entretanto, observando a última coluna que envolve todos os apagamentos de [aj], [ej] e [ow], percebemos que foi no ambiente urbano onde mais se monotongou.

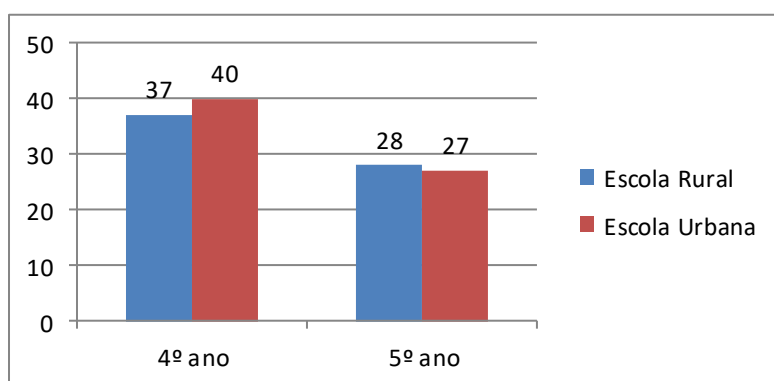
8.1.2 Observando a variante social Escolaridade

Outra variante social, considerada nesta pesquisa, é a escolaridade das crianças. O ensino

nas escolas, campo de pesquisa, é organizado em série/ano. A hipótese era de que, de modo gradativo, o estudante vai desenvolvendo o conhecimento a cada série que avança. Isso por que, de acordo com Mollica (2014, p. 16), “a escola é uma das agências de letramento [...] na necessidade de sobrevivência, na profissão dos indivíduos, na atuação dos cidadãos em suas comunidades particulares ou em âmbito mais geral”.

Vejam, pois, como se comportaram as crianças da escola rural diante do processo da monotongação, considerando a relação entre 4º e 5º ano. Aqui será considerado, mais uma vez, apenas a monotongação presente nos ditongos [aj], [ej] e [ow].

Gráfico 2 - Monotongação e Escolaridade no Contexto Rural vs Urbana



Fonte: Elaborado pelos autores.

Tomamos o gráfico como base para nossa observação e constatamos que a variante escolaridade influencia positivamente na redução do processo de monotongação. Silva (2004) comprova essa proposição quando, em pesquisa sobre o processo de monotongação na cidade de João Pessoa-PB, chegou à conclusão de que os participantes com menor escolarização tendem a fazer uso das formas não padrão, enquanto aqueles de escolarização mais adiantada possuem maior nível de consciência linguística. Nas duas unidades de ensino pesquisadas revela-se a mesma situação: os estudantes do 4º ano apresentaram maior número de processos fonológicos na escrita, em relação aos estudantes do 5º ano.

8.2 Analisando a ocorrência da monotongação no texto

Para realização dessa análise, veremos os trechos dos textos produzidos nas quais acontece a monotongação. Nesta exposição, identificaremos os estudantes que participaram da pesquisa numerando-os de 1 a 10 seguido da série/ano que estudam e das siglas (ER) para os estudantes da escola rural e (EU) para os estudantes da escola urbana. Os trechos dos textos serão transcritos em

itálico com a palavra monotongada em negrito.

Figura 10 – Produção do estudante 2 – 4º ano: ER

Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição:

... ele não **fizo** mas sigabando...

...**fizero** a brincadeira...

Figura 11 - Produção do estudante 6 – 4º ano: ER

Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição:

...u dia ele de comtou o que **fizero** com ele e **pinto** todo que...

Figura 12 - Produção do estudante 6 – 4º ano: ER

Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição:

... ele foi toma u bano no **barero** para não gutimua vemelho...

Figura 13 - Produção do estudante 2 – 5º ano: ER

Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição:

... os leopardos **perduaro** Rui...

Figura 14 - Produção do estudante 5 – 4º ano: ER

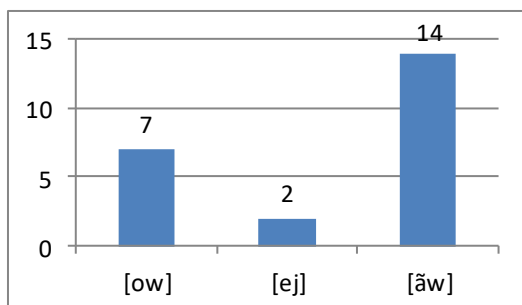
Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição:

... um dia elis si **resolvero** e **fisero** uma festa...

Observando as transcrições de trechos do texto, aqueles em destaque, podemos perceber que três ditongos passaram pelo processo de monotongação nos textos produzidos pelos alunos. São eles: o ditongo [ow], [ej] e [ãw]. Vejamos a quantificação no gráfico que segue. Importante ressaltar que foram computadas apenas as palavras em que a monotongação foi verificada e não o total de possibilidades.

Gráfico 3 - Monotongação na Produção de Texto



Fonte: Elaborado pelos autores.

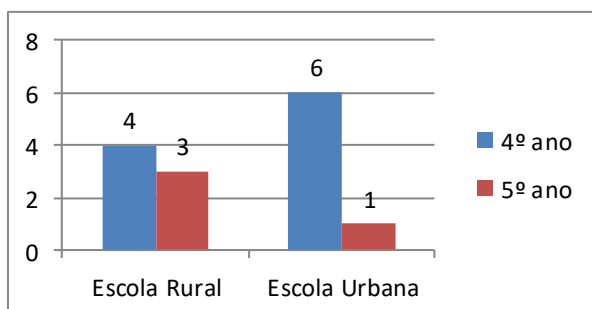
O ditongo [ow], como já vimos, analisando a monotongação no ditado mudo, passa pelo processo de apagamento em todos os contextos. Um dado interessante sobre a monotongação de [ow], nos textos aqui analisados, é que todas as palavras onde a regra foi aplicada são formas verbais empregadas na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e na 1ª pessoa do presente do indicativo.

O outro ditongo que aparece monotongado nas produções de texto é o ditongo [ej] em contexto seguinte diferentes: em *barreiro* diante da vibrante simples /r/ e em *ideia*, no contexto seguinte a /a/. Esse contexto, porém, embora possibilite a aplicação da regra, não se configura em um contexto onde essa monotongação aconteça com grande frequência.

Na atividade de produção de texto, portanto, o ditongo que mais caracterizou a redução foi o ditongo nasal [ãw], diferentemente da atividade com o ditado mudo na qual ele se manteve em todos os participantes.

É importante notar nesse fenômeno que todas as ocorrências se dão em formas verbais na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo. Outra observação a ser colocada diante destes dados é que em todas as formas estes ditongos são átonos e precedidos pela sílaba tônica. Ainda, outra constatação é que, nesta atividade, o fenômeno foi marcado, independentemente, de a palavra ser polissílaba, trissílaba ou dissílaba.

Gráfico 4 - Monotongação do Ditongo [ãw]



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como podemos observar no gráfico acima, os estudantes do 4º ano marcaram o processo da redução do ditongo [ãw] em maior número que os estudantes do 5º ano. Esta constatação, ao longo dessa análise, vem corroborando nossa hipótese primeira *a de que o avanço na escolaridade favorece maior compreensão do sistema linguístico.*

Em relação à localização geográfica dos participantes, pareceu-nos muito aproximado o número de ocorrências. Isso nos leva a pensar mais uma vez no contínuo de urbanização no qual os traços graduais encontram-se distribuídos por todo o contínuo.

9. Considerações finais

Dada a abstração do sistema de escrita alfabética e, mais ainda, a complexidade da escrita ortográfica, nem sempre a relação entre letra e som é uma relação linear e, por isso, as crianças podem apresentar no texto escrito o fenômeno da monotongação, uma vez que, durante o desenvolvimento da escrita, empregam os mesmos raciocínios que fazem para desenvolver a língua oral.

Dessa forma, pudemos verificar que o processo de monotongação que surge na escrita é expressão de uma influência/interferência da fala, já mencionado nesse trabalho. Até porque, se a língua é viva, ela está sujeita à variação, também no campo da escrita.

Neste sentido, torna-se de grande necessidade que as aulas de língua portuguesa concedam um espaço, com muita seriedade, ao estudo e análise da língua partindo do seu contexto de uso, nas situações reais de interações sociocomunicativas. E, para tanto, a tarefa do professor é indispensável.

Os estudos sociolinguísticos e fonológicos já avançaram bastante e possuem grande quantidade de material para auxiliar o professor em seu fazer pedagógico de modo que ele se conscientize e conscientize aos estudantes sobre a heterogeneidade da língua, tão notória e tão

palpável em seu uso, mas que parece inimaginável dentro da escola.

Referências

- BARROS, D. L. P. de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. *In*: PRETI, D. (org.). Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2000. (Projetos Paralelos – NURC/SP, 4).
- BATTISTI, E. Fonologia. *In*: SCHWINDT, L. C (Org.). Manual de linguística: fonologia, morfologia e sintaxe. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.
- BISOL, L. O Ditongo na perspectiva da fonologia atual. São Paulo, v.5, n.2. D.E.L.T.A., 1989.
- _____. Ditongos Derivados. São Paulo, v.10, n.2. D.E.L.T.A., 1994.
- _____. A sílaba e seus constituintes. *In*: ABAURRE, B. (Org.). Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra. Vol VII. São Paulo: Contexto, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala e aula – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAMARA, J. M. Estrutura da língua portuguesa. 35ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002 [1970].
- _____. Problemas de linguística descritiva. 20ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.
- CRYSTAL, D. Dicionário de linguística e fonética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- COLLISCHONN, G. A sílaba em português. *In*: BISOL, L. (orgs). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. 3ª ed. revisada. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2001.
- KOCH, I. G. V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo. Contexto, 2005.
- KOCH, I. G. V. & ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para escrita: atividades de retextualização. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. (orgs) Fala e escrita. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.
- MATEUS, M. H. M. A silabificação de base em português. *In*: MATEUS, Maria Helena Mira. A face exposta da língua portuguesa. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002. p. 271-279.
- _____. Aspectos fonológicos e prosódicos da gramática do português. *In*: MATEUS, M. H. M. et al. Gramática da língua portuguesa. 5ª ed. rev. e aum. Lisboa: Caminho, 2003. p. 987-1076.
- _____. Fonologia. *In*: FARIA, I. H. et al. Introdução à linguística geral e portuguesa. Lisboa: Caminho, 1996. p. 171-199.
- MIRANDA, A. R.; SILVA, M. R.; MEDINA, S. R. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. Revista Linguagens & Cidadania. v. 7, no 2, jul./dez., 2005. <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28546>>
- MIRANDA, A. R. M. Aspectos da Escrita Espontânea e da Sua Relação com o Conhecimento Fonológico. 7º ENAL - Encontro nacional sobre aquisição da linguagem: Simpósio: Revisitando aspectos da aquisição da escrita: considerações linguísticas. Rio Grande do Sul: PUCRS, 2006.

- _____. Da fala para escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOLLICA, M. C. Fala, letramento e inclusão social. 2ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- NARO, A. J. Estudos diacrônicos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1973.
- OTHERO, G. de Á. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *ReVEL*, v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.
- PEDROSA, J. L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. *In*: MARTINS, M. A., VIEIRA, S. R. e TAVARES, M. A. (Orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- SEARA, I. C., NUNES, V. G. e LAZZAROTO-VOLCÃO, C. Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro. São Paulo. Contexto, 2015
- SHANE, S. Fonologia gerativa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- SILVA, A. H. P. Língua portuguesa I: fonética e fonologia. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2009.
- SILVA, F. de S. O processo de monotongação em João Pessoa. *In*: HORA, D. da (org.). *Estudos Sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: Pallotti, 2004.
- SILVA, T. C. Dicionário de fonética e fonologia. São Paulo: Contexto, 2011.
- TASCA, M. Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
-