

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Natália Devantier de Oliveira – Universidade Federal de Pelotas- UFPel
CPF: 01519515006(nathy_devantier@hotmail.com)

Luísa Hernandes Grassi – Universidade Federal de Pelotas – UFPel
(luisagrassi@hotmail.com)

Shimene de Moraes Teixeira – Universidade Federal de Pelotas – UFPel
(shimeninha@yahoo.com.br)

Resumo:

O conhecimento da língua materna, construído graças à capacidade que temos para adquirir a linguagem, é algo inerente a todos os seres humanos. Uma criança aos cinco anos de idade já faz uso proficiente de sua língua materna, sem que fosse necessário que alguém a tivesse ensinado. Nesse sentido é coerente pensar que as crianças, ao chegarem à escola, já têm pleno domínio da sua língua e, por isso, o professor deve compreender que não vai ensinar a língua a seus alunos, mas sim um sistema de representação que é a língua escrita. Para isso, argumentamos ser fundamental ao professor a reflexão sobre a língua em todas as suas dimensões, tanto estruturais como discursivas. Pretendemos, com o presente trabalho, destacar a importância do conhecimento sobre a língua, bem como sobre os processos de ensino e de aprendizagem, para a prática pedagógica dos professores, em especial os que trabalham com os anos iniciais. Tendo como objeto de análise e reflexão acerca do erro ortográfico, tratado neste estudo como fonte capaz de revelar aspectos do conhecimento que a criança possui sobre sua língua, traremos alguns exemplos de erros cometidos por crianças na fase inicial de aquisição da escrita assim como algumas propostas para análise de tais erros. Vale ainda salientar que defendemos o ensino de ortografia de maneira sistemática e reflexiva para que o aprendiz aos poucos tome consciência da grafia correta das palavras.

Palavras-chave: erros ortográficos, conhecimento sobre a língua, aquisição da escrita.

Grupo Temático: Alfabetização e letramento.

1-Introdução

Muitos estudos, que visam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua materna, vêm sendo desenvolvidos no campo da educação. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1984), fundamentados na proposta construtivista de Piaget, trouxeram uma nova visão para a compreensão do processo de aprendizagem pelo qual todas as crianças passam no início da alfabetização, ganhando destaque nas discussões sobre as práticas de ensino.

Antes da Psicogênese a preocupação dos professores de séries iniciais era, de modo geral, referente ao método a ser utilizado para alfabetizar.

A partir dos estudos recém referidos, houve um deslocamento da preocupação relativa ao método e passou-se a pensar mais sobre como o sujeito aprende, bem como sobre as hipóteses que ele constrói sobre a língua escrita ao chegar na escola. No entanto percebe-se que alguns professores, acreditando desenvolver um trabalho construtivista, acabam por negligenciar o ensino de conteúdos escolares, por pensarem que assim estariam realizando uma prática tradicional.

Pretendemos então com o presente trabalho destacar a importância do conhecimento sobre a língua, bem como sobre os processos de ensino e de aprendizagem, para a prática pedagógica dos professores, em especial os que trabalham com os anos iniciais. Tendo como objeto de análise e reflexão acerca do erro ortográfico, tratado neste estudo como fonte capaz de revelar aspectos do conhecimento que a criança possui sobre sua língua (cf. MIRANDA, 2006, 2008), traremos alguns exemplos de erros cometidos por crianças na fase inicial de aquisição da escrita assim como algumas propostas para análise de tais erros. Vale ainda salientar que defendemos o ensino de ortografia de maneira sistemática e reflexiva para que o aprendiz aos poucos tome consciência da grafia correta das palavras.

2- A diferença entre conhecimento da língua e conhecimento sobre a língua

Todos nós humanos, ao nos comunicarmos através da linguagem, utilizamos um conhecimento inconsciente, o qual incorporamos à medida que vamos aprendendo a falar. Tal conhecimento não se esgota em apenas aprender novas palavras, pois, se assim fosse, bastaria apresentarmos um dicionário de outro idioma a um sujeito, que este saberia uma nova língua. Conhecer uma língua é muito mais que apenas saber as palavras, envolve conhecer os sons e as combinações de sons possíveis, bem como ser capaz de inventar frases nunca antes ouvidas. Todos os falantes de uma língua compartilham conhecimentos inconscientes a respeito de sua estrutura e de seu funcionamento, um sistema de regras que nos permite este acontecimento é o conhecimento lingüístico, o qual abrange conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos (Fromkin & Rodman, 1993).

Já o conhecimento sobre a língua diz respeito àquele conhecimento consciente, ou seja, a possibilidade de pensar sobre ela. Podemos incluir aqui qualquer ação que envolva a descrição e a análise de fenômenos linguísticos, relacionados, por exemplo, à estrutura de sílaba, de frase, de texto, etc. Um professor de séries iniciais deve ter bem clara essa diferença entre o conhecimento da língua, que todos os seus alunos têm, e o conhecimento sobre a língua, o qual o professor deve levar seus alunos a construírem. A criança ao chegar à escola, já conhece e faz uso da sua língua e, ao se deparar com um novo objeto de conhecimento – a escrita, irá, de acordo com Ferreiro e Teberosky, buscar relacioná-lo com algum conhecimento semelhante, neste caso a gramática da linguagem oral. Nesse movimento, ela já estará demonstrando um pensar sobre a língua, pois fará relações entre o que ela ouve e o que ela escreve e, aos poucos, vai aprendendo que esta

relação não é biunívoca (cf. LEMLE, 1987), pois poucas são as letras que se relacionam a apenas um som, e poucos são os sons que são representados por uma só letra.

3- O erro ortográfico como fonte do conhecimento infantil

Os erros ortográficos dos aprendizes da língua escrita nos revelam o conhecimento que eles têm sobre a língua, pois ao tentarem solucionar determinada dificuldade, acabam evidenciando que suas escolhas não são arbitrárias, mas que mantêm uma relação estreita com o conhecimento que já possuem a cerca da fala, utilizando-se assim de mecanismos já antes empregados. No início de sua aprendizagem, a criança cometerá erros de motivação fonética pois, como já mencionado anteriormente, às vezes poderá grafar de acordo com aquilo que ouve, assim teremos erros do tipo 'pexi' para 'peixe'. À medida que a criança percebe que o sistema de escrita não é fiel à língua oral, ela começa a estender determinada regra a contextos onde esta não se aplica, como por exemplo, no caso da palavra 'sentiu' em que a criança grafa 'sentio'. Nesse caso o aprendiz teria formulado a regra segundo a qual se grafa 'o' em posição átona final como ocorre com a palavra 'pato', por exemplo, estendendo-a ao contexto de verbos da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito, ocasionando assim erros de supergeneralização.

4- Alguns exemplos de erros ortográficos

Os exemplos de erros que traremos logo em seguida foram retirados de textos infantis, que pertencem ao Banco de Textos de Aquisição da Escrita FaE/UFPel. Tais textos foram produzidos por crianças com idades entre seis e doze anos, que cursavam entre a 1ª a 4ª série do ensino fundamental. As coletas foram realizadas nos anos de 2001 a 2004, em duas escolas de Pelotas, uma pública e outra particular.

Os textos foram coletados a partir de oficinas que visavam à escrita espontânea e criativa dos alunos.

As categorias que traremos logo em seguida para análise dos erros das produções infantis pertencem à pesquisa intitulada "Aquisição e desenvolvimento da escrita: ortografia", coordenada pela Prof.ª Dr.ª Ana Ruth Moresco Miranda (FAE-UFPel).

Os erros extraídos das produções textuais foram classificados de acordo com cinco categorias:

a) Erros que alteram fonema¹ - nesta categoria são classificados os erros decorrentes do fato de a criança trocar uma letra ou um dígrafo por outra(o), alterando assim o significado da palavra. São exemplos, 'cato' e 'gera' para 'gato' e 'guerra', respectivamente. No primeiro caso a criança não percebeu a diferença sonora entre fonemas muito semelhantes² /k/ e /g/. Já no segundo

¹ Fonema é a menor unidade da língua capaz de distinguir significado.

caso o aprendiz não se utilizou da regra que diz que diante de ‘e’ e ‘i’ deve-se utilizar dígrafo ‘gu’ para representar o som [g].

b) Erros que não alteram fonema – na maioria das vezes, são erros decorrentes de dificuldades inerentes ao sistema ortográfico, comumente relacionados ao fato de um som poder ser representado por diversos grafemas, conforme ocorre na grafia do fonema /s/ que pode ser representado por diversos grafemas, como no exemplo da palavra ‘cassador’. Neste caso o fato da criança ter usado ‘ss’ para marcar o som [s] não provoca mudança de significado na palavra ‘caçador’.

c) Erros decorrentes de motivação fonética – neste grupo estão contidos os erros em que a criança se apóia oralidade na hora de grafar, como no exemplo das palavras ‘pediu’, ‘pensou’ e ‘feijão’ grafadas como ‘pidiu’, ‘penso’ e ‘feijão’.

d) Erros de supergeneralização – aqui foram classificados os casos em que a criança aprende uma regra e a estende a contextos onde esta não se aplica. Estes casos geralmente vão aparecer a partir da segunda série, como no caso da palavra ‘discutir’ em que a criança grafa ‘descotir’.

e) Erros que alteram a estrutura silábica – A criança, na tentativa de simplificar a estrutura silábica das palavras, acaba cometendo erros, ao omitir ou acrescentar letras, podendo também segmentar de maneira incorreta as palavras. São exemplos de erros desta categoria as grafias ‘pereto’ e ‘girto’ na tentativa de grafar ‘preto’ e ‘grito’, respectivamente. No primeiro caso a criança inseriu uma vogal na tentativa de transformar uma sílaba CCV na sequência CV.CV³, utilizando a estratégia da epêntese. No segundo caso, a criança faz uma metátese intra-silábica, ou seja, simplifica uma estrutura considerada complexa por ter um encontro consonantal em uma segunda estrutura menos complexa, CVC.

5 – Algumas produções infantis

Nesta seção, a partir da produção textual de uma aluna da 1ª série da escola particular (texto 1) e de um aluno da 2ª série da escola pública (texto 2), pretendemos apresentar alguns tipos de erros, representativos da escrita inicial, propondo possíveis interpretações para essas ocorrências.

(texto 1)

² No português as obstruintes se opõem pela ausência ou presença de vibração nas cordas vocais.

Enquanto /g/, por exemplo, ao ser produzido, ocasiona vibração das cordas vocais, o mesmo não ocorre com /k/. Esse par de consoantes, assim como /p-b/, /t-d/, /f-v/, /s-z/, /S-Z/, tem em comum todos os outros traços articulatórios, exceto o [sonoro].

³ A estrutura silábica CV (consoante – vogal) trata-se do padrão universal de sílaba.

193

spiruu

MATERIA 18/10	UM DIA DE BRUXA	DATA
<p>Era uma vez uma bruxa que queria fazer uma camisa de tricô para o gato e ele gostou. Ela pegou e vestiu e ficou muito grande, ela colocou a varinha na bolsa.</p>		

Proposta de leitura do texto:

Um dia de bruxa

Era uma vez, uma bruxa que queria fazer uma camisa de tricô para o gato, e ele gostou. Ela pegou e vestiu e ficou muito grande, ela colocou a varinha na bolsa.

(texto 2)

	Data 01 / 12 / 2021
<p style="text-align: center;">A Chapeuzinho azul</p> <p>Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho azul ela adorava ir no bosque da passava e catava flores e levava para a vovó, levava doces para vovó até que viu um lobo mau e fugiu com moto-táxi quando viu o lenhador e a vovó fugiu com o vovô e viveram felizes para sempre.</p>	

Proposta de leitura do texto:

A Chapeuzinho Azul

Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho azul, ela adorava ir no bosque, ela passava e catava flores e levava para a vovó, levava doces para vovó, até que viu um lobo mau e fugiu com moto-táxi, quando viu o lenhador e a vovó fugiu com o vovô e viveram felizes para sempre.

Ao analisarmos os textos recém apresentados, percebemos que as crianças cometem erros de várias ordens. Tais erros não podem ser analisados de uma mesma maneira, uma vez que têm natureza diversa. Traremos logo abaixo hipóteses para a análise destes erros, bem como algumas propostas para aprendizagem de tais dificuldades ortográficas.

Vejamos os erros apresentados em (1):

(1)

a. 'ves' e 'faser' (Texto 1)

b. 'senpre' 'quando', 'chapelzinho' e 'fojiu' (Texto 2)

Os casos observados em (1) são erros do tipo que não alteram fonema. Nos casos das grafias 'ves', 'faser' e 'chapsinho', a criança utiliza um grafema possível, pois a utilização do grafema 's' nesses contextos não deixam de ser possibilidades para representar os fonemas /s/, no primeiro exemplo, e /z/, nos demais. Já no caso da palavra 'senpre', a criança utiliza 'n' em vez de 'm', pois talvez ainda não tenha aprendido que antes de 'p' e 'b' usa-se 'm'⁴. Na palavra 'quando', o erro ocorre porque, embora a palavra pudesse ser grafada tanto com a sequência 'qu' quanto 'cu', sem alterar o significado, o sistema ortográfico da língua opta quase sempre pelo uso de 'qu' antes de 'a'⁵. Na palavra 'fojiu', a criança utiliza um grafema possível para representar o fonema /Z/, pois, antecedendo vogais 'e' e 'i', o 'g' e o 'j' concorrem. Às vezes uma forma gráfica apresenta dois ou mais erros. As grafias 'chapsinho' e 'fojiu' são exemplos disso pois a criança cometeu dois tipos de erros, os quais serão retomados logo em seguida quando abordarmos a categoria de supergeneralização.

Em (2), são apresentados erros que envolvem o uso do acento ortográfico, os quais não estão enquadrados nas categorias antes referidas, porque são tratados separadamente, em razão da especificidade das regras de acento.

(2) 'éra', 'ate', 'trico', 'vovo', 'vôvo' e 'vovô',

Nessas grafias os aprendizes erram na colocação dos acentos gráficos. Nos dois primeiros exemplos, o sujeito coloca um acento indevido, o que pode nos levar a pensar que a criança quis representar a vogal aberta /E/. Nos exemplos relativos às grafias da palavra 'vovó', três possibilidades de uso do acento são utilizadas pela criança, o que parece indicar que ela se encontra em conflito e por isso experimenta não só posições diferentes de colocação do acento na palavra, mas também a sua omissão. Não podemos deixar de considerar também que a ausência de acento gráfico, pode ser explicada pelo fato de os aprendizes ainda não terem aprendido a regra de acentuação de palavras oxítonas. Lembramos que se trata de textos de 1ª e 2ª séries e, portanto, devemos levar em conta que as regras ortográficas de acentuação provavelmente ainda não façam parte do conhecimento dos alunos.

Dois exemplos de erros classificados como aqueles que alteram o fonema, 'vicou' e 'doses', encontrados no primeiro e segundo texto, respectivamente. No primeiro caso, a criança grafa 'v' em vez de 'f', por não perceber a pequena diferença de vibração nas cordas vocais que se tem ao pronunciar /v/ ou /f/. Esse tipo de erro é relativamente comum em dados de escrita inicial, conforme já mostraram (Cagliari, 1990; Guimarães, 2005 e Monteiro, 2007). Já no segundo caso, o aprendiz não percebe o contexto, e grafa 's' querendo representar /s/, porém, comete um erro que altera fonema,

⁴ A norma ortográfica que dita o uso de 'm' antes de 'p' ou 'b' tem uma razão fonética. Este caso é, de acordo com Kato (1986), a única regra ortográfica do português claramente motivada pela fonética. Tanto [p] e [b] quanto [m] têm o mesmo ponto de articulação, são bilabiais

⁵ O Dicionário Aurélio Eletrônico Sec XXI registra apenas sete ocorrências da sequência 'cua'

por não se dar conta da regra contextual segundo a qual o grafema 's' no contexto intervocálico representa o fonema /z/.

Os erros relativos às categorias (c) e (e), apresentadas na seção anterior, erros decorrentes de motivação fonética e erros que alteram a estrutura silábica, respectivamente, estão reproduzidos em (3a) e (3b)

- (3)
- a) 'vistiu' e 'bosqui'
 - b) 'gotou', 'gende', 'bosa', e 'vivera',

Em (3a), observamos erros motivados pela oralidade, pois na tentativa de representar na escrita a língua falada, as crianças acabam cometendo erros desta natureza. O alçamento da vogal pretônica, no primeiro exemplo, pode ser explicado pela presença da vogal 'i' imediatamente seguinte, contexto propício para a harmonia vocálica, fenômeno que se caracteriza pelo fato de haver o espraiamento dos traços de altura da vogal da sílaba tônica para a vogal pretônica (cf. BISOL, 1981). Já no segundo exemplo, a criança produz um alçamento da vogal átona final, processo comum na maioria dos dialetos brasileiros que se caracteriza pela pronúncia de [i] e [u] no final das palavras, como em 'dent[i]' e 'gat[u]', por exemplo. O estudo realizado por Miranda (2008) sobre a grafia das vogais átonas finais mostrou que os erros envolvendo a grafia do 'e' são muito mais freqüentes do que aqueles que envolvem a grafia do 'u'.

Os dados em (3b) revelam a tentativa da criança de simplificar a estrutura da sílaba. Na tentativa de grafar 'gostou' e 'bolsa', os aprendizes apagam a coda fricativa e a lateral, respectivamente. No caso da palavra 'viveram', há outra hipótese para erro que pode ser interpretado como motivado pela oralidade, já que é a pronúncia desses ditongos nasais finais pode sofrer redução, [vi'verãw]→[vi'veru] assim como ['omêj] → ['omi]. A grafia 'gende' para a palavra 'grande' revela o quão complexo é, para a criança, grafar esta sílaba que além de ter um encontro consonantal, possui uma consoante nasal em coda. Isto é, no final da sílaba. A estrutura com codas nasais é de grande complexidade para a criança que começa a adquirir a escrita (cf. MIRANDA, 2008b).

A palavra 'táxi', embora seja uma palavra muito comum, forma a qual os moradores de cidades têm fácil acesso, foi grafada pela criança como 'taquisi'. É uma forma suscetível de erro por ser uma palavra emprestada de outra língua. A criança pode ter cometido tal erro, influenciada pela oralidade. No entanto, não conseguiu representar ['taksi], pois grafou apenas um 's', onde, neste caso, para representar o fonema /s/, teria de utilizar o dígrafo 'ss', seguindo a norma ortográfica.

Para finalizar essa breve análise de erros ortográficos, trazemos os casos 'pegol', 'chapelsinho' e 'fojio'. Tais erros exemplificam aquilo que Menn & Stoel-Gammon (1997) consideram a verdadeira aprendizagem da regra, pois a criança está operando na seguinte lógica, quando ouve [u] grafa 'l' ou 'o', como,

por exemplo, as palavras 'volta' e 'menino', no entanto o aprendiz estende tal regra a contextos onde esta não se aplica, como no caso dos verbos, que nunca vão terminar por 'l' uma vez que a forma gráfica do morfema flexional de terceira pessoa do singular, no tempo passado, será sempre 'u'.

6 – Algumas propostas para a aprendizagem das dificuldades ortográficas

O professor ao se deparar com esses erros deve apresentar atividades que ajudem o aluno a solucionar os seus problemas. As propostas que referimos a seguir são baseadas no estudo de Morais (2002). Nos casos em que o aprendiz comete erros irregulares, ou seja, aqueles em que não há regra para a grafia das palavras pode-se propor que as crianças, junto com o professor, façam cartazes que contenham tais palavras, pois a exposição a modelos faz com que o aluno memorize e aprenda. São exemplos de erros irregulares, os trazidos acima nas produções infantis, 'ves', 'faser', 'quando', 'chapelsinho', 'fojiu' e 'taquisi', os quais poderiam ser escritos desta maneira sem causar alteração no significado, no entanto a arbitrariedade da norma ortográfica nos diz que devem ser escritos como 'vez', 'fazer', 'quando', 'chapeuzinho', 'fugiu' e 'táxi'.

Para superar as dificuldades ortográficas em que há o apoio na oralidade, como nas escritas 'vistiu', 'bosqui' e 'taquisi', o professor irá aos poucos mostrando que linguagem oral e escrita, apesar das semelhanças, são sistemas distintos e que nem tudo se escreve como se ouve, a ortografia é uma convenção criada para homogeneizar a escrita:

"A ortografia funciona assim como um recurso capaz de "cristalizar" na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta".(MORAIS,2002.p.19)

As dificuldades ortográficas regulares dizem respeito àqueles casos em que há um princípio que rege o uso de determinadas letras, ou dígrafos, em um determinado contexto. Para auxiliar a apreensão, pelos alunos, destes princípios, o professor deve montar com a turma as regras de maneira sistemática. Este trabalho pode ser realizado, solicitando aos alunos que pesquisem e recortem palavras de jornais e revistas com o 'foco' a ser trabalhado. Para tratar de um erro como 'doses', por exemplo, o professor pode mostrar as possibilidades de grafias para representar os fonemas /s/ e /z/, definindo os contextos em elas aparecem, juntamente com seus alunos. Para isso, pode pedir aos alunos que encontrem e tragam para a sala de aula palavras que contenham os sons [s] e [z].

A partir disto, as crianças, com o auxílio do professor, podem montar cartazes separando as palavras que encontraram por som e por grafema. O professor deve, ainda, questionar os alunos sobre o que eles observam nas palavras, quanto aos sons [s] e [z], bem como perguntar a eles se podemos montar uma regra para a utilização, por exemplo, do grafema 'c' representando o som [s]. Desta maneira, eles visualizarão que o 'c', representando o som [s], aparece nas palavras somente diante das vogais 'e' e 'i'.

As demais dificuldades ortográficas que trouxemos nos textos acima, se enquadram na categoria recém mencionada, a qual se subdivide, segundo Morais, em:

a) Regulares Diretas – as quais tratam das relações biunívocas definidas por Lemle (1987), ou seja, os grafemas ‘p’, ‘b’, ‘t’, ‘d’, ‘f’ e ‘v’ que têm apenas a representação sonora [p], [b], [t], [d], [f] e [v] e, portanto, não competem com nenhum outro grafema. Aqui podemos incluir o caso da grafia ‘vicou’, onde a regra diz que devemos grafar esta palavra com ‘f’, caso contrário, temos alteração no significado.

b) Regulares Contextuais – neste caso, é o contexto da palavra que indicará qual grafema devemos utilizar. Como o caso do exemplo ‘senpre’, em que a criança não se apropriou da regra que dita o uso de ‘m’ diante de ‘p’ e ‘b’.

c) Regulares Morfológicas – nesta subcategoria enquadram-se os casos cujas regras podem ser elaboradas dependendo da categoria gramatical à que pertencem às palavras. Como por exemplo, adjetivos do tipo ‘famoso’, ‘carinhoso’, ‘generoso’, devem ser grafados com ‘s’. Nos textos analisados foram encontrados dois exemplos desse tipo, os quais foram classificados como decorrentes de supergeneralização, a saber ‘pegol’ e ‘fojio’.

7 – Comentários Finais

A partir dos textos apresentados, pudemos perceber que os erros encontrados nas produções infantis são de naturezas diversas. Tais erros nos trazem subsídios para compreendermos o pensamento infantil relativamente à linguagem escrita. Sendo assim, ressalta-se mais uma vez a importância de o professor ter conhecimentos específicos *sobre* a língua, bem como compreender a diferença entre este conhecimento, e o conhecimento *da* língua que, como já mencionado anteriormente, todos os falantes têm. Para tanto, o professor deve compreender as estruturas e o funcionamento da linguagem, para entender quais os mecanismos com os quais opera o aprendiz na hora de solucionar uma dificuldade ortográfica. A partir destes conhecimentos, o professor poderá propor atividades que auxiliem o aluno a superar suas dificuldades que são, ao contrário do que muitos professores acreditam, normais no processo inicial da aquisição da língua escrita. Não podemos mais patologizar os erros ortográficos de nossos alunos, pelo contrário, devemos saber interpretá-los, pois eles nos revelam as hipóteses de escrita que a criança tem no início da aprendizagem do sistema de escrita. Precisamos dar maior importância para esse tipo de conhecimento nos cursos de formação de professores, para que se formem professores conscientes da importância de saber sobre a nossa língua materna.

8 – Referências Bibliográficas

BISOL, Leda. (Org.) *Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro*. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 4ª Ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador* – 5ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

CHACON, Lourenço. *Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais*. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.39, n.3, p.223-232, 2004.

CHACON, Lourenço. *Prosódia e letramento em hipersegmentações ; reflexões sobre a aquisição da noção de palavra*. In: CORREA, M.L.G. (org) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CHACON, Lourenço. *Flutuação na segmentação de palavras: relações entre os constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil*. 2007. (a sair).

CUNHA, Ana Paula Nobre. *A Hipo e Hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UFPel, 2004.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Poa: Artes Médicas, [1984], 1999.

FROMKIM, V; RODMAN, R. *Introdução à linguagem*. Coimbra: Almedina, 1993

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador* – 17ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

MENN, L. & STOLEL-GAMMON, C. Desenvolvimento fonológico. in: FLETCHER, P. e MacWHINNEY (eds.). **O Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIRANDA, Ana Ruth. *A aquisição ortográfica das vogais do português – relações com a fonologia e a morfologia*. Revista Letras (Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM), nº36, janeiro/junho de 2008. (a sair).

MIRANDA, Ana Ruth; MOLINA, Paula; VIEIRA, Michelle e LIMA, Lisandra. *A aquisição da escrita: aspectos da ortografia*. 2001. Anais do III SENALE - Pelotas, UCPel.

MIRANDA, Ana Ruth. *A grafia das vogais pretônicas em textos da escrita inicial*. Trabalho apresentado no XV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL. Montevideu. 19-22 de agosto de 2008.

MIRANDA, Ana Ruth; SILVA, Michelle Reis da; MEDINA, Sabrina Zitzke. *A representação das codas do português e os dados de aquisição da escrita*. (ms.) Trabalho apresentado no 6 Encontro Nacional Sobre Aquisição da Linguagem, Porto Alegre, 2003.

MIRANDA, Ana Ruth. *Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português*. Anais da ANPESDul – UFSM, Santa Maria, 2006.

MIRANDA, Ana Ruth. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, Regina. *Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*, Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008 b (no prelo).

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender* – 4ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.