

ALFABETIZAÇÃO E AS MOTIVAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS

Virginia Maria NUSS¹

RESUMO

A aprendizagem da escrita vai além da habilidade motora, perpassa todo um sistema de representação simbólica da realidade em que signos representam significados presentes na mente do falante. O objetivo desse trabalho é identificar possíveis motivações fonético-fonológicas que possam interferir na aquisição da escrita assim como percebê-las através da produção textual de indivíduos em processo de alfabetização ideográfica. Ancorados nos conceitos teóricos de Zorzi (1998), Lemle (2004) etc., analisamos as incidências de erros gráficos, em dois textos de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, que podem ter sido motivadas por aspectos fonético-fonológicos. Os resultados obtidos foram ocorrências claras de apoio na oralidade pelos indivíduos em processo de alfabetização, os quais em sua maioria resultam dos processos de hipercorreção e hipossegmentação, e que são provenientes da reflexão realizada por esses indivíduos sobre as regras da língua portuguesa. Assim, concluímos que em todas as ocorrências citadas percebe-se que a representação da imagem acústica que o indivíduo tem do som gera conflitos no momento de sua representação pelo sistema de letras, entretanto, não devemos nos ater às grafias incorretas, mas saber identificá-las, possibilitando uma abordagem que vise superar tal dificuldade no processo de aquisição da escrita.

Palavras-chave: Aprendizagem. Língua escrita. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a linguagem pode ser verbal ou não verbal, ou, ainda, conter ambas as características. A representação gráfica ou ortográfica da linguagem é, contudo, um dos processos de maior reflexão sobre a fala, observando a fala como uma expressão do pensamento. Sobre a representação verbal da linguagem, de acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (1999), há duas formas de registro da escrita: a primeira é a escrita ideográfica – representada a partir de símbolos que refletem ideias; a segunda é a escrita fonográfica – que se utiliza dos sons da linguagem; isso baseado na proposta de Saussure, na qual a linguagem é constituída de sons e ideias. Neste trabalho estudaremos o processo de decifração da escrita ideográfica, onde: “[...] nossa escrita escreve a partir da representação dos sons da nossa língua através de letras e que o que estabelece

¹ Graduada em Letras – Habilitação Única: Português e Literaturas correspondentes (2014) e mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá (UEM). **E-mail:** virnuss@hotmail.com

relações entre letras e sons não é o alfabeto, e sim a ortografia.” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 115).

A partir de estudos realizados por Vygotsky (1991), sob uma abordagem histórico-cultural, podemos dizer que a linguagem age como organizadora do pensamento, sendo a aprendizagem da linguagem escrita um fato considerável no desenvolvimento do indivíduo, pois é através dela que o sujeito adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo e impulsionar seu desenvolvimento social e cultural. Não devemos considerar o aprendizado da escrita como uma simples habilidade motora, pois “[...] a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente esta via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 1991, p. 131). Com isso, o aprendizado ortográfico perpassa por todo um sistema de representação simbólica da realidade em que os signos representam significados que estão presentes na mente do falante.

Dentro de uma perspectiva sociolinguística, podemos dizer que a aquisição da linguagem escrita transpõe o simples aprendizado alfabético e silábico que participa do complexo processo de composição e flexão vocabular. Observamos que a escrita nem sempre corresponde às formas de falar, e é neste momento que surgem então os erros ortográficos – ou seja, os erros de escrita, que permanecem até que o sujeito compreenda o funcionamento da língua em sua forma escrita, assim como suas regras e diferenças em relação à língua falada. Afinal, na concepção de Câmara Jr., “A língua escrita se manifesta em condições muito diversas da língua oral” (CÂMARA JR., 2002, p. 19).

Pretendemos, no decorrer deste trabalho, identificar as possíveis motivações fonético-fonológicas que possam interferir na aquisição do conhecimento da língua escrita de forma plena, e como essas ocorrências podem ser percebidas através da análise de uma produção textual de um indivíduo em início de processo de alfabetização. Para isso, devemos compreender que o fonema não é físico, mas é a representação da imagem acústica do som que é produzido por meios físicos, ou seja, uma coisa é o som que pronunciamos, outra coisa é o som que temos em mente. Assim, a imagem acústica que Saussure menciona seria a representação mental do som, e não o valor que os sons têm no sistema (SAUSSURE, 1992).

Dessa forma, teríamos então o fone (som produzido através das articulações do

nosso sistema fonatório), o fonema (que equivale à imagem acústica, à representação mental do fone) e a letra (que é a representação gráfica do fonema). Por exemplo, na palavra **leite**, sabemos que a letra t pode ser representada pelos fones (sons) [t] e [tʃ], e que o fonema que os representa é /t/, neste caso, a letra e o fonema se correspondem (lembramos que nem sempre a letra e o fonema são correspondentes, como por exemplo, no caso do arquifonema /S/ ou do fonema /p/, entre outros). Toda essa complexidade na emissão de letras para a composição de uma palavra, pode muitas vezes induzir o aluno a cometer alguns tipos de erros, e são estes desacertos que pretendemos abordar neste trabalho.

Ressaltamos que o objeto de estudo proposto neste trabalho abordará apenas erros gráficos que podem ter sido motivados por aspectos fonéticos e fonológicos, assim como ocorrências de hipersegmentação (separação não convencional da palavra) ou hipossegmentação (junção não convencional da palavra) e supercorreção (erro ocasionado pela tentativa de autocorreção que o aluno realiza, alterando morfológicamente a palavra, incorrendo no erro de grafia); não serão destacados, contudo, erros de origem sintática e semântica (ZORZI, 1998, 2003; LEMLE, 2004). Compreendemos como erros gráficos aqueles onde a grafia da palavra ocorre diferente da convencional estabelecida lexicalmente.

2 ANÁLISE

O corpus analisado se constitui por dois textos que resultam de uma atividade de produção textual de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, em que, através da observação de uma sequência de desenhos, composta por quatro quadinhos, o aluno deveria elaborar um texto. Seguem os textos analisados, considerando que cada conjunto de palavras entre barras corresponde a uma linha escrita.

Quadro 1 – Texto um

“a **bruja** e o gato
éra uma **veis** uma **bruja ce** chamada / **joamnaquina** e o **ceu** gato / **ce** chamado **joão /joamnaquine**
estafa na sua casa / **dormido** no seu **sofa** / e o gato **muinto espéto** / **robou** a **farina** e transformou / o
telefone **en** um **lãoche** / e aí o telefone tocou dentro / da sua barriga e a **bruja a cordou** / **muinto bra(f)**
va com o gato / e a **bruja** levou o gato **bara** o médico / e o médico **abri** a **bariga** do gato **etirou** o /
telefone **edepois** o médico **tirou** telefona da **bariga** do gato / **veliz bara zepre**”

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Quadro 2 – Texto dois

“o gato polaco e a bruxa felizbina”
ere uma vez um gato e a / bruxa que morava junto / e o gato pergunto a bruxa / como **sexamava** e a bruxa / **pergonto** o **ceunoma** e falo / polaco e o polaco convidado / a bruxa / **elasifoi estáva** chovendo / **resouveo** não ir e a bruxa / **acordo** e o polaco caiu **ne** / sono e tocou o **telefone** / e a felizbina atendeu e **paro** / de **chove** e eles saiu / e comeu um **lânche** / e a bruxa comeu **anborgue** fim / fim.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Conforme Cagliari (1995), durante a aprendizagem da escrita ocorre uma grande reflexão da criança em relação às regras de usos possíveis no sistema de escrita do português. Essas regras provêm de realidades fonéticas, através da relação entre letra e som, e dos usos gráficos pertencentes ao sistema ortográfico da língua portuguesa, e isso através de relações não unívocas nem previsíveis, contudo pertencentes a certa lógica. Assim: “Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos de produção de fala” (CAGLIARI, 1995, p. 137). Os erros ortográficos podem possuir uma motivação ligada intimamente com a fala, onde o que ocorre é uma “transcrição fonética da fala”, que Zorzi define como “alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade”, como em – **éra** (era) e **espéto** (esperto) (em **espéto** acontece também a supressão da letra **r**, tornando uma sílaba CVC em CV). Como exemplo do que está sendo explicado, citamos o texto um, no qual o acento, que é definido por Câmara Jr. como: “[...] particular força expiatória (intensidade), associada secundariamente a uma ligeira elevação da voz (tom)” (CÂMARA JR., 2002, p. 40), é utilizado para marcar graficamente a pronúncia da vogal /e/ em /□/. Ou como em **estáva** (estava) e **lânche** (lanche) – no texto dois, em que o acento marca graficamente qual a sílaba tônica da palavra, embora esta se represente apenas pela tonicidade, conforme a composição e estrutura léxica das palavras em língua portuguesa.

Outras marcas de apoio na oralidade são encontradas em palavras como **muinto** (muito), em que o acréscimo da letra **n** representa ortograficamente a nasalidade da palavra. De acordo com Cagliari, o erro também pode ser decorrente de relações indiretas com a fala, que seriam inversões, acréscimo e supressão de letras, como no texto dois, em **ne**, que representa em; ou ainda: **joannaquina** (Joaquina), no texto um. Ainda no texto um, observamos que os termos como **veliz** (feliz), **bara** (para), **bruja** (bruxa), **farina** (varinha), **estafa** (estava) e **brafa** (brava) expressam uma alteração na estrutura segmental motivada por sons foneticamente semelhantes, em que o traço

distintivo que diferencia estes fones são apenas o vozeamento, observando que no caso de **farina** acontece também a supressão da letra **h**, o que Zorzi caracteriza como omissão de consoante em dígrafos (ZORZI, 1998, p. 55). Nestas ocorrências, não há alteração na estrutura da sílaba, que sempre permanece CV, com exceção da palavra **farina**, onde **varinha** teria a última sílaba como CCV, e se torna uma sílaba CV. Nestes exemplos, ocorre o que Zorzi (1998) denomina de “alterações caracterizadas por substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros”.

Segue quadro demonstrando os possíveis sons do fone e os traços distintivos dos fonemas citados:

Quadro 3 – Sons do fone e dos traços distintivos dos fonemas citados

Fones (som)	Classificação do segmento consonantal	Letras correspondentes (com exceção de [j] e [ʒ], a correspondência entre os fonemas e as letras é biunívoca)
[p]	Oclusiva bilabial Desvozeada (surda)	P
[b]	Oclusiva bilabial Vozeada (sonora)	B
[f]	Fricativa labiodental Desvozeada (surda)	F
[v]	Fricativa labiodental Vozeada (sonora)	V
[ʃ]	Fricativa alveopalatal Desvozeada (surda)	ch (em início de sílaba e início ou meio de palavra) x (em início de sílaba e início ou meio de palavra)
[ʒ]	Fricativa alveopalatal Vozeada (sonora)	J g (antes de e, i).

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Retiramos do texto dois exemplos de “alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras” (ZORZI, 1998, p. 38). Nos casos de separação não convencional (hipersegmentação), devido à acentuação tônica da palavra ocorre uma segmentação indevida, como em **a cordou** (acordou), e nos casos de junção não convencional (hipossegmentação), considerando que as palavras não se separam na modalidade da fala da mesma maneira que na escrita (vocábulo fonológico e vocábulo formal), no modo escrito essa junção fica perfeitamente perceptível quando o aluno ainda não consegue realizar essa distinção. É o que observamos no texto dois em palavras como: **perguntoua** (perguntou a), **oceu** (o seu), **elasifoi**² (ela se foi), **sexamava**³ (se chamava). No texto um acontece: **tirouo** (tirou o) e **edepois** (e depois).

Outro acontecimento observado é o da hipercorreção, ou generalização das regras, que indica que o aluno já percebe que a pronúncia e a forma escrita muitas vezes não se correspondem e podem se diferenciar. É o que ocorre nas palavras seguintes, nas letras em destaque: **resouveo** (resolveu), **anborgue** (hambúrguer) e **pergonto** (perguntou) (em **pergonto** ocorre concomitantemente a monotongação), presentes no texto dois. Ressaltamos que na palavra **anborgue** (hambúrguer) ocorre simultaneamente a supressão do **h**, no início da palavra, e do **r**, no final da palavra, assim como o uso incorreto das letras **m** e **n**, em que o aluno não observa o fato de **m** ser bilabial, e, por isso, quando utilizada em contexto de declive de sílaba e antes de consoante, apenas antecede consoantes também bilabiais, como **p** e **b**.

Zorzi (1998) relata ainda erros que podem ser decorrentes da possibilidade de representações múltiplas. A relação entre sons e letras poder conter uma representação única, como exemplo o som ou fonema /p/, que só pode ser grafado com a letra **p**, contudo, algumas letras contêm uma representação múltipla, como exemplo o fonema ou som [ʃ], que pode ser grafado com as letras **x** ou **ch**. Lemle (2004) denomina esses acontecimentos como correspondência biunívoca e não biunívoca entre fonemas e letras.

Segue quadro explicativo com exemplos retirados dos textos um e dois:

² No **si**, fica clara a neutralização da vogal /e/.

³ Aqui também ocorre erro por representação múltipla do fonema [ʃ] em início de sílaba.

Quadro 4 – Correspondência biunívoca e não biunívoca

Fone (som)	Algumas letras correspondentes	Ocorrência	Ortografia nos textos	Correspondência ortográfica correta
[s]	S c (antes das vogais e, i) ç (entre consoante e vogal, em início de sílaba e meio de palavra) ss (em meio de palavra e antes de vogal)	Transcrição sonora do fone para a ortografia	ce, ceu	se, seu
[ʃ]	ch (em início de sílaba no início ou no meio da palavra) x (em início de palavra)	Transcrição sonora do fone para a ortografia	Xamava	Chamava

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Alterações que indicam a nasalidade relativa ao uso das letras **m** e **n** também são classificados nesta categoria, e podemos observá-las em palavras como **dormido** para **dormindo**, em que a nasalidade é marcada apenas pela vogal ‘i’ antecedida da nasal ‘m’.

Localizamos também a ocorrência de variações linguísticas que motivaram erros gráficos com apoio na oralidade, resultando no acréscimo ou supressão de letras e a alteração na estrutura das sílabas de CVC para CV. Como exemplo disso, temos: **robou** (roubou), no texto dois, onde acontece a redução do ditongo [ou]. Para Bagno (2007, apud ANTONIO; BARROS, 2011), o fenômeno da redução dos ditongos [aɪ], [eɪ] e [ou] em [a], [e] e [o], respectivamente, é mais um caso de variação fonodialeológica do português brasileiro. Ainda no texto dois, temos **chove**, **acordo** e **paro**, onde em **chove** ocorre o apagamento do /R/ final de verbos no infinitivo, influenciado foneticamente, o que, de acordo com Bagno (2007, apud ANTONIO; BARROS, 2011), ocorre pela grande maioria dos falantes do português brasileiro, e altera a sílaba de travada CVC para simples CV. Em **acordo**, **convindo** e **paro** – (acordou, convidou e parou), o fenômeno que acontece é o da monotongação de ditongos átonos crescentes em posição final, o ditongo, no caso, é [ou] e a sílaba também passa a ser simples - CV. Na palavra **veis**, ocorre a ditongação da vogal tônica final seguida de /S/ com relação fônica resultando na segmentação de uma vogal em duas partes formando, contudo, uma única sílaba, sendo que a sílaba CVC se altera para uma sílaba CVCC. Aqui também acontece a troca motivada pela múltipla representação do fone [s] em contexto de final de sílaba. Nota-se que, nestas ocorrências, a linguagem interfere marcando variações linguísticas não padrão, e que estas se refletem na escrita do sujeito em início de alfabetização.

Segue quadro com a relação dos erros correspondentes, retirados dos textos um e dois, baseado no conceito de classificação dos erros gráficos conforme a proposta de Zorzi (1998):

Quadro 5 – Conceito de classificação dos erros gráficos

Categories de Zorzi	Palavras retiradas dos textos um e dois
Apoio na oralidade	Éra (era), lánche (lanche), estáva (estava), muinto (muito), espéto (esperto). Abri (abriu), si (se), sofa (sofá).
Representações múltiplas	Ceu (seu), ce (se), xamava (chamava), veis (vez).
Generalização de regras	resouveo, pergonto, anborgue.
Omissão de letras	Anborgue (hamburguer), espéto (esperto), dormido(dormindo), zepre (sempre), bariga (barriga), robou (roubou), paro (parou), chove(chover), acordo(acordou), pergonto (perguntou).
Junção/separação não convencional de palavras	Elasifoi (ela se foi), sexamava (se chamava), ceunoma (seu nome), edepois (e depois), tirouo (tirou o), a cordou (acordou), etirou (e tirou).
Confusão entre as terminações ão e am	Lãoche (lanche)
Trocas surdas e sonoras	Veliz (feliz), bara (para), bruja (bruxa), farina (varinha), estafa (estava), brafa (brava).
Acréscimo de letras	Joamnaquina (Joaquina), muinto (muito), veis (vez).
Inversão de letras	ne (em)
Letras parecidas	en (em), anborgue (hamburguer).
Outras trocas	Ere (era), noma (nome), telefone (telefone).

Fonte: Elaborado pela autora, 2015. (Adaptado da proposta de ZORZI, 1998).

Ao lermos os textos, a primeira impressão que obtemos é em relação às incorreções. Isso devido ao fato de nos concentrarmos primeiramente nos erros.

Contudo, se observarmos a proporção entre erros e acertos, perceberemos que os desacertos não são maioria na produção escrita, já que o texto um contém 108 (cento e oito) palavras, das quais 83 (oitenta e três) estão corretas e 25 (vinte e cinco) não estão. No texto dois, de 101 (cento e uma) palavras, 87 (oitenta e sete) estão corretas e 14 (quatorze) incorretas, o que equivale respectivamente a 23,14% e 13,86% de erros. Assim, obtemos uma margem de incorreções correspondente a 18,5% nos dois textos.

Através das análises realizadas, podemos constatar que os erros referentes à

escrita que possuem motivação fonético-fonológica são resultado da reflexão que é realizada pelo aluno sobre as regras da língua portuguesa, para posterior registro em sua forma escrita. Contudo, essa seleção realizada pelo indivíduo, apesar de não prevista, não é aleatória, mas antes, é resultado de semelhanças sonoras ou falta de domínio da sequência gráfica, de modo que o indivíduo mantém uma “coerência” na construção da sua escrita. Corroborando essa ideia, destacamos que em nenhum caso ocorre a alteração da sílaba resultando em um núcleo que não a vogal, ou seja, o falante já possui uma estrutura internalizada do funcionamento linguístico, e que, mesmo errando, a estrutura essencial não é alterada e, por isso, mesmo com os erros, é possível, na maioria dos casos, saber qual a palavra que ele queria grafar.

Outro fato curioso que pudemos observar foi que, em relação à estrutura da sílaba, a maioria dos casos simplificou sua composição, como em CVC (**dormindo**) e CCV (**chamava**) transformadas em sílabas CV (**dormido** e **xamava**). Os únicos casos onde a sílaba não foi simplificada se observam em **joannaquina** (Joaquina), **veis** (vez) e **muinto** (muito). Isso nos leva a observar outro fato: o de que essas mudanças gráficas geradas pela influência da fala servem, de certa forma, para simplificar o complexo processo de aquisição da escrita, até que o aprendizado esteja consolidado.

Nas palavras como **bariga** (barriga), **ceu** (seu), **ce** (se), notamos que, no decorrer do mesmo texto, a criança também escreve **barriga**, **seu** e **se**. Da mesma forma, ela é capaz de realizar a representação múltipla correta do fone consonantal [s] antes de outra vogal que não seja [e], como em **sua**, o que demonstra evidências de aprendizagem e não a falta de conhecimento absoluto. Tais fenômenos expressam a insegurança causada por algo que ainda não é tão claro, ou seja, é conhecido para ele no âmbito da fala, mas ainda não totalmente no mundo da escrita. Isso fica evidente no texto um, quando em **brafa/brava** o aluno rasura a letra f com a letra v, acentua **éra** (era), mas não acentua **sofa** (sofá). Da mesma forma, no texto dois, em que ele utiliza **pergunto** e **pergonto** (perguntou), também representa o fone [j] em contexto de início de sílaba de forma incorreta, como em **xamava** (chamava), mas também representa o mesmo fone, em um mesmo contexto, de maneira adequada, como em **chovendo** e **chove** (para chover).

3 CONCLUSÃO

Concluimos que, em todas as ocorrências citadas, percebe-se que a representação da imagem acústica que o indivíduo tem do som gera conflitos no momento de sua representação pelo sistema de letras. Assim, não devemos nos ater aos erros gráficos exclusivamente. Primeiramente, precisamos saber o que influencia o aluno em determinado tipo de erro, para então ensiná-lo a representar a sua fala de maneira escrita, dentro dos padrões léxicos da nossa língua. Por isso a importância de explicitar ao aluno as diferenças entre fala e escrita e situações formais e informais, pois o sujeito que tem total domínio da língua não é aquele que “fala bem”, mas sim aquele que sabe como se fala, sabe como se escreve, e tem autonomia para utilizar seu conhecimento de acordo com a situação social em que está inserido.

LITERACY AND THE PHONETIC-PHONOLOGICAL MOTIVATIONS

ABSTRACT

The learning of writing goes beyond motor skill, it permeates an entire system of symbolic representation of reality in which signs represent meanings present in the mind of the speaker. The aim of this study is to identify possible phonetic-phonological motivations that may interfere with the acquisition of writing as well as perceive them through textual production of individuals in the process of literacy ideographic. Anchored in the theoretical concepts of Zorzi (1998), Lemle (2004) etc., we analyze the impact of graphical errors that may have been motivated by phonetic-phonological aspects of two texts resulting from a textual production of a class of first year of elementary school. The results were clear instances of support for individuals with speech in the literacy process, which mostly result from processes from the reflection made by these individuals on the rules of the Portuguese language. Thus, we conclude that in all the instances cited one realizes that the representation of the acoustic image that the individual has sound generates conflicts at the time of the representation of the letters system, however, we should not limit ourselves to incorrect spellings, but knowing identify them, to assist in the acquisition of the writing process.

Keywords: Learning. Written language. Literacy.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, J. D.; BARROS, D. E. C. Fonologia e Variação. In: ANTONIO, J. D.; BENITES, S. A. L. (Org.). **Fonética e Fonologia - Formação de Professores em Letras – EAD**. Maringá: Ed. da UEM, 2011. v. 14. p. 53-64.

NUSS, V. M. Alfabetização e as motivações fonético-fonológicas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 23-33, dez. 2015.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de Fonética do português brasileiro**. 1981. 185 f. Tese (Livre-docência). Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1995.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 35. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série princípios).

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras: 1999. p. 113-128.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. 16. ed. São Paulo: Cutrix, 1992.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

TESSARI, E. B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas: a presença da fonologia na ortografia**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL. 2002

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em: 10 jun. 2014.

Avaliado em: 25 ago. 2015.

Publicado em: 31 dez. 2015.

Como referenciar este artigo científico:

NUSS, Virginia Maria. Alfabetização e as motivações fonético-fonológicas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 23-33, dez. 2015.

NUSS, V. M. Alfabetização e as motivações fonético-fonológicas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 23-33, dez. 2015.