

Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança

Stella Maris Bortoni-Ricardo*

Resumo

O foco deste artigo é o desenvolvimento da consciência fonológica como requisito para qualquer método de alfabetização. Argumenta-se em favor da inclusão de regras variáveis fonológicas, inclusive das que se interseccionam com a morfossintaxe, como elemento importante nesse processo de conscientização lingüística. Examinam-se os altos índices de analfabetismo funcional no Brasil e os resultados mais recentes do SAEB, referentes à compreensão da leitura. São analisadas, em textos de alfabetizandos, marcas de oralidade, especialmente, regras sociolingüísticas de variação e mudança produtivas no seu grupo social, bem como problemas que se podem atribuir ao caráter arbitrário de certas convenções ortográficas.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Métodos de alfabetização; Marcas da oralidade na escrita de alfabetizandos; Convenções ortográficas; Português brasileiro; Fenômenos em processo de variação e mudança.

As estatísticas referentes aos índices de analfabetismo no Brasil revelam um dos mais graves problemas sociais no país, não obstante esforços empreendidos pelo governo ou pela sociedade, principalmente a partir do século XX, com o crescimento da população residente em áreas urbanas. A preocupação com a solução desse problema está expressa na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, aprovada em 1996. Essa lei, que é a matriz da política educacional brasileira, estabelece, em seu artigo 32, que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, que hoje em dia vem sendo ampliado de 8 para 9 anos nos sistemas estaduais de ensino, deve se voltar para o desenvolvimento da capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

* Universidade Federal de Brasília.

Consiste, pois, em uma salvaguarda legal de que todos os brasileiros sejam introduzidos na cultura de letramento, à qual têm acesso, historicamente, parcelas restritas da população brasileira. A Tabela 1 mostra a taxa de analfabetismo dos brasileiros de 15 anos ou mais por grupos de idade, no período de 1998/2003.

Tabela 1. Taxa de analfabetismo dos brasileiros com mais de 15 anos: 1998-2003.

Ano	Faixa etária em anos						
	15 ou mais	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 ou mais
1998	13,8	4,8	6,2	7,7	10,1	14,0	29,8
2003	11,6	2,6	4,1	5,8	8,4	11,2	25,9

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD's.

Verifica-se, pelos números apresentados na Tabela 1 que houve um decréscimo no percentual de analfabetos no período investigado. Não obstante essa queda, os números ainda continuam alarmantes, principalmente se levarmos em conta que a previsão de redução do analfabetismo, mesmo considerando-se melhorias no sistema educacional e a mortalidade nas faixas etárias acima de 50 anos, que ainda é muito modesta. O IBGE prevê um decréscimo de 0,06% no número de analfabetos até 2010 e de 0,09% até 2020.

Observe-se, ainda, a mudança no conceito de “analfabetismo”. Em 1958, a Unesco definia como “analfabeto” um indivíduo que não consegue ler ou escrever algo simples. Duas décadas depois, substituiu esse conceito pelo de “analfabeto funcional”, que é um indivíduo que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer às demandas do seu dia-a-dia e para se desenvolver pessoal e profissionalmente. Pesquisas recentes conduzidas pelo Instituto Paulo Montenegro trabalham com esse conceito (ver www.ipm.org.br e RIBEIRO, 2004).

O Quinto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional divulgado, em setembro de 2005, por esse Instituto, mostrou que só 26% dos brasileiros na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. Desses, 53% são mulheres, 47% são homens e 70%, jovens de até 34 anos.

Com o crescimento quantitativo das matrículas no ensino fundamental, verificado nas últimas décadas, era de se esperar que, em poucos anos, o percentual de brasileiros plenamente alfabetizados chegaria aos níveis do que se verifica em países industrializados. Mas isso não vem ocorrendo, porque a escola brasileira não tem propiciado a um grande contingente de seus alunos efetivo acesso à cultura letrada. Desde 1990, o Ministério da Educação vem conduzindo testes nacionais de compreensão de leitura e habilidades matemáticas com alunos na 4ª e na 8ª séries do Ensino Fundamental (EF) e na 3ª série do Ensino Médio (EM),

identificados pela sigla SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.¹ A Tabela 2 demonstra o percentual de alunos por estágio de proficiência, segundo o nível de ensino (Fundamental e Médio), conforme resultados do Saeb de 2003.

Tabela 2. Grau de proficiência de alunos do Ensino Fundamental e Médio, segundo avaliação do Saeb.

Série/Disciplina	Avaliação			
	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
4ª série – E F				
Língua Portuguesa	18,7	36,7	39,7	4,8
Matemática	11,5	40,1	41,9	6,4
8ª série – E F				
Língua Portuguesa	4,8	22,0	63,8	9,3
Matemática	7,3	49,8	39,7	3,3
3ª série – E M				
Língua Portuguesa	3,9	34,7	55,2	6,2
Matemática	6,5	62,3	24,3	6,9

Fonte: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2003.

Vemos aí que os percentuais de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental cujo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática nos testes do Saeb foi considerado adequado é muito pequeno. Esses são os que certamente vão prosseguir os estudos até à universidade. Os demais vão acumular deficiências no trato com a leitura, a escrita e o cálculo, que os impedirão de ir muito longe na sua formação escolar. Eventualmente, muitos abandonam a escola, passando a avolumar as estatísticas dos brasileiros que são analfabetos funcionais. As deficiências no sistema escolar, que provocam repetências e evasões, são diretamente proporcionais ao índice de desenvolvimento humano das regiões. Nas regiões brasileiras onde esse índice é mais baixo, como as regiões Nordeste e Norte, são igualmente mais baixos os resultados do Saeb, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Já sabemos, também, que dois grupos de alunos no ensino fundamental obtêm os piores resultados no teste: alunos cujos pais não são alfabetizados e alunos com defasagem idade/série.

Pesquisadores de diversas disciplinas na área de Ciências Humanas têm conduzido pesquisas aplicadas que possam contribuir na solução do grave problema

¹ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que acontece desde 1990, teve nova estrutura definida em 2005. Agora o Saeb é composto por dois processos de avaliação distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é sistêmica e é aplicada em amostra aleatória de estudantes, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais extensa e detalhada, com foco em cada unidade escolar.

do analfabetismo no Brasil. Entre elas, a Lingüística tem trazido uma significativa contribuição para o tratamento da leitura e da escrita no início da escolarização, mais propriamente do processo de alfabetização, como se pode verificar em Abaurre-Gnerre (1984); Barbosa (1981); Cagliari (1996) e (1999); Faraco (1992); Kato (1992); Lemle (1987); Moraes (2000); Scliar-Cabral (2003); Tfouni (1995); Kleiman e Signorini, (2000), *inter alia*. Ainda assim, dada a gravidade do problema, é desejável que mais pesquisadores da macro-área dos estudos da linguagem se detenham sobre esses temas, pois estamos falando de uma questão que certamente precisa merecer um tratamento multidisciplinar.

Neste artigo reflito, da perspectiva de uma sociolingüista, sobre a relação entre fala e escrita, enfocando exatamente os primeiros contatos sistemáticos dos falantes com a língua escrita na escola.

Pesquisadores da área de alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam, enfaticamente, que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve. Reconhecem esses pesquisadores, entretanto, que tanto o processo da leitura quanto o da escrita envolvem muito mais que a compreensão do princípio alfabético, que estabelece a correspondência entre grafemas e fonemas. Ler e escrever são processos complexos – o segundo ainda mais complexo que o primeiro –, que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, que o leitor vai adquirindo à medida que amplia o seu léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase de alfabetização. Mas ressalve-se que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico.

As teorias que partem dessas premissas enfatizam a consciência fonológica e o princípio alfabético e definem a primeira como o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra, é constituída de um ou mais fonemas. Para a fonoaudióloga Lílian Nascimento, citada por Magalhães, 2005, rimas, aliterações, consciência sintática, silábica e fonêmica são habilidades relacionadas à consciência fonológica.² Na mesma linha de pensamento, Allende e Condemarín (1987, p. 46) denominam consciência lingüística “o conhecimento consciente do indivíduo dos tipos e níveis dos processos lingüísticos que caracterizam as expressões faladas”, entre os quais, o de codificar foneticamente a informação lingüística.

² Ver “Consciência fonológica” in: **Letra A – O Jornal do Alfabetizador**, publicação do Ceale/UFMG, ano 1, n. 2, p. 13, jul. de 2005.

Discutindo o papel da consciência fonológica na alfabetização, Carvalho (2005) alerta para a necessidade de que os alfabetizandos percebam a dimensão sonora das palavras, que são formadas por sílabas e fonemas.

Argumenta-se, na literatura especializada no Brasil e no exterior, que a ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica dos alfabetizandos vai-lhes permitir compreender o princípio alfabético e segmentar seqüências fonológicas e ortográficas, levando-os à identificação das palavras e, em conseqüência, à compreensão do sentido do enunciado escrito (cf. BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003).³ Essas premissas estão na base de métodos de alfabetização denominadas *phonics*, em inglês, e “fônica” ou “modelos fônicos”, em português, que não devem, segundo seus defensores, ser confundidos com os antigos modelos de natureza comportamentalista, cuja prática pedagógica, essencialmente associacionista, consistia em estímulos e respostas. Tampouco devem ser identificados com a antiga calistênica fonológica, em que as palavras eram quebradas em sílabas e os alfabetizandos levados a recitar as sílabas numa seqüência em que o núcleo silábico ia-se alterando.^{4 e 5}

Em alguns países, como os Estados Unidos, Inglaterra e França, a ênfase na consciência fonológica tornou-se elemento fulcral nos processos de alfabetização. Nos dois primeiros, esse movimento denominou-se *Back to Phonics* e representou uma reação aos modelos do *Whole Language*, muito difundidos na segunda metade do século passado, que, por sua vez, já constituíam uma reação aos métodos comportamentalistas vigentes até então. Vejamos o que diz a educadora britânica Lesley Clark a respeito da fônica: “Ensinar a relação entre sons e letras é fundamental para desenvolver a alfabetização. Antes que uma criança possa decodificar ou codificar, usando um léxico de sons, ela tem de ser capaz de dis-

³ Aos métodos de alfabetização voltados para a decodificação da palavra com base na consciência fonológica opõem-se métodos conhecidos nos países de língua inglesa como *Whole language*, que partem da premissa de que a leitura é um processo natural, como a fala. Todo o trabalho de alfabetização é feito com textos, especialmente textos espontâneos, produzidos pelos alfabetizandos. Segundo esse paradigma, o contexto fornece pistas funcionais que permitem ao aprendiz “adivinhar” cada palavra. Esses métodos têm a grande vantagem de valorizar o papel do contexto, pois as palavras, vocalizadas ou escritas, ocorrem sempre inseridas em um contexto significativo, já que a comunicação humana não se dá por meio de palavras isoladas. Trouxeram também uma grande contribuição ao enfatizar as estratégias heurísticas que os aprendizes desenvolvem quando começam a escrever e a ler. No entanto, têm uma fragilidade: na medida em que enfatizam a capacidade do leitor de “adivinhar” a palavra, pelo apoio contextual, dão pouca ênfase ao ensino explícito da relação entre fonemas e grafemas, que facilita a decodificação (e posteriormente a codificação) de palavras. Para uma discussão mais detalhada da polêmica entre os dois paradigmas de alfabetização, veja-se Chall (1967).

⁴ Para uma crítica a esses métodos, veja-se o influente livro de Cagliari (1999), intitulado **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**.

⁵ Na discussão já tradicional sobre métodos de alfabetização, são identificados dois tipos de métodos: os analíticos, também denominados métodos de cima para baixo, que partem do texto para as unidades menores, e os sintéticos, cuja lógica segue um procedimento de baixo para cima, ou seja, das unidades menores, como a relação fonema-grafema, para as maiores. Para uma revisão sobre métodos de alfabetização, consulte-se Magalhães (2005).

tinguir padrões sonoros e de saber o que significam conceitos como som, letra e palavra” (CLARK, 1999 p. 1; tradução nossa). Na Inglaterra, os parâmetros da política de alfabetização, reunidos na *National Literacy Strategy* (NLS), foram desenvolvidos, ainda segundo Lesley Clark, com o objetivo precípua de superar deficiências identificadas nos métodos anteriores, atribuídas à falta do tratamento fônico, explícito, contextualizado e progressivo. Mas a autora pondera que uma ênfase demasiada na decifração da palavra pode ser prejudicial ao processo de aprendizagem, e que o ensino criativo da fônica deve estar firmemente enraizado numa experiência significativa de aprendizagem da leitura, em que as palavras estejam contextualizadas em textos que reflitam o universo cultural dos aprendizes, despertando, assim, o seu interesse pela leitura.

Neste artigo, estou trabalhando com os pressupostos de que a leitura e a escrita são parasitárias da fala e de que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a compreensão do princípio alfabético subjacente à ortografia do português e de um grande número de línguas. Todavia, isso não implica aceitar o retorno de práticas comportamentalistas, baseadas em estímulo e resposta, no processo de alfabetização. Nem tampouco minimizar a importância do contexto na leitura das palavras, que têm de estar inseridas em textos significativos e atraentes. Alinho-me, pois, com a pesquisadora do Ceale (Centro de Estudos de Aquisição e Letramento), Isabel Frade Magalhães (2005), quando diz:

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, chegou a ser questionada a possibilidade de se fazerem livros para alfabetizar. Os educadores trabalhariam com textos diversificados, sempre nos suportes em que circulam na sociedade: bulas, embalagens, livros e revistas. Já no final da década de 1990, houve uma volta à defesa dos livros para alfabetização mais semelhantes a livros de leitura, mas que davam pouca ênfase à relação fonema-grafema. Esse modelo é comum até hoje, porém há uma tendência de os livros tentarem equilibrar o trabalho de compreensão de textos, seus usos sociais e diferentes gêneros textuais com atividades de leitura e escrita que exploram as relações fonema-grafema. (p. 8)⁶

Isabel Frade ressalta ainda que o professor tem que entender o porquê de cada procedimento, em seu trabalho pedagógico de alfabetização.

Se tomarmos como premissa que a competência oral dos alfabetizados lhes fornece subsídios para que possam realizar um trabalho criativo de construção de

⁶ Recentemente, a imprensa anunciou que o MEC está estudando uma revisão dos parâmetros curriculares para a alfabetização, com vistas a enfatizar as relações fonema-grafema, conforme preconiza o método fônico. Em 18 de fevereiro de 2006, a *Folha de S. Paulo*, na seção “Tendências/Debates”, trouxe dois ensaios sobre a questão. No primeiro, Telma Weisz defende um método global, em que os alfabetizados são levados a mergulhar no mundo da cultura escrita. No segundo, João Batista Araújo e Oliveira faz a defesa de métodos fônicos e associa o processo de alfabetização ao domínio do código alfabético.

hipóteses, quando deparam com a necessidade de ler e escrever, podemos argumentar que é uma grande vantagem alfabetizar crianças em sua língua materna. No caso brasileiro, a grande maioria das crianças que chega às escolas já é falante competente do português como língua materna.⁷ Essa é uma situação infinitamente mais favorável à aprendizagem da escrita que a situação dos países multi-lingües do terceiro mundo, como é o caso das nações lusófonas africanas. Ali, a língua da alfabetização, nas escolas, é o português, mas a maioria das crianças não o tem como língua materna, mas usam os diversos crioulos de base portuguesa, ou, então, uma ou mais línguas e variedades de línguas de seu grupo étnico. Têm, portanto, simultaneamente, de aprender uma língua estrangeira e adquirir as habilidades de decodificá-la e codificá-la, na leitura e na escrita, sem o apoio de sua competência na língua oral.

Estamos tão acostumados com a dupla condição de língua majoritária do português no Brasil e de principal veículo de expressão das culturas letradas no país, que nem sempre paramos para pensar que os saberes de oralidade – que a grande maioria dos nossos alfabetizandos já detêm, quando chega à escola – são um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização da população brasileira. No entanto, como já vimos, a alfabetização em nosso país carece de melhorar muito, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Cabe, então, refletir sobre a forma como a escola brasileira pode fazer o melhor uso desse capital, ou seja, como a escola poderá apoiar-se na competência lingüística que os alunos possuem, para tornar mais fácil e eficiente sua aprendizagem da língua escrita.

Agredando à nossa premissa a idéia de que as chaves para o processo de alfabetização são a decodificação de palavras e a compreensão do código alfabético, e, considerando, ainda mais, que, para cumprir esses requisitos iniciais, é necessário que o leitor noviço se familiarize com o processamento fonológico das palavras, segue-se, como um corolário, que a aquisição da consciência fonológica tem de estar no fulcro da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhes dão sustentação. Isso é de suma importância, porque, no Brasil, convivemos com um paradoxo: os cursos de letras, onde os alunos têm oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores; seus currículos são voltados para o ensino da língua no ciclo final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por sua vez, o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, não incluem em seus currí-

⁷ Para os brasileiros cujas línguas maternas não sejam o Português, como é o caso das etnias indígenas, a Constituição Brasileira garante o direito a uma educação bilíngüe.

culos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência lingüística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica.

Ao refletir sobre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita, neste texto, podemos começar fazendo distinção entre fonologia segmental e supra-segmental.⁸

Quanto à fonologia supra-segmental, os fenômenos que parecem refletir mais diretamente no processo de alfabetização são a tonicidade e o ritmo. É ainda Mattoso Câmara Jr. (1970, p. 63) que nos ensina que o acento em português tem tanto a função distintiva quanto a delimitativa. As sílabas pretônicas são menos débeis que as pós-tônicas. Na pauta acentual pode-se conferir à sílaba tônica o grau 3, obtendo-se, assim, o seguinte esquema: “... (1) + 3 + (0) + (0) + (0)” (MATTOSO CÂMARA JR., 1970, p. 63). Já, numa seqüência de vocábulos sem pausa, ou seja, num mesmo grupo de força, as sílabas tônicas que precedem o último vocábulo baixam a uma intensidade 2. Pode-se, assim, depreender o vocábulo fonológico pela presença de uma tonicidade 2 ou 3, e delimitá-lo no grupo de força pelo contraste entre 0 e 1. Morfemas gramaticais constituídos por partículas átonas, quando proclíticos a um vocábulo fonológico, têm *status* de sílabas pretônicas desse vocábulo, com marca acentual 1. Quando enclíticos, têm *status* de sílabas pós-tônicas com marca acentual 0. Essa pauta acentual vai ter duas conseqüências importantes na produção escrita dos alfabetizandos. Primeiro, eles manifestam uma forte tendência a aglutinar os vocábulos fonológicos no interior de um grupo de força, ignorando a convenção que determina que haja espaços entre as unidades mórficas quando essas são formas livres. Mattoso Câmara Jr. (1970) mostra que a falta de coincidência entre o vocábulo fonológico e o vocábulo formal pode decorrer da adjunção de formas átonas a um vocábulo fonológico ou da justaposição de dois vocábulos fonológicos, que vão constituir um só vocábulo formal composto. O primeiro caso reflete-se na escrita do alfabetizando como hipossegmentação; o segundo pode dar origem à hipersegmentação.

Outra conseqüência importante da pauta acentual decorre da alofonia das vogais médias /o/ e /e/ em posição átona. Quando pretônicas, a sua realização constitui uma regra variável; quando pós-tônicas, a sua elevação é praticamente categórica

⁸ Segundo Crystal (1985, p. 272), a fonologia segmental analisa a fala em unidades distintivas, ou fonemas, que têm uma razoável correspondência com os segmentos fonéticos. A fonologia supra-segmental analisa os traços que incidem sobre mais de um segmento, como entoação e harmonia vocálica. Em Mattoso Câmara Jr. (1978, p. 202), encontramos a distinção entre os dois conceitos, no verbete “prosódia”. Para esse grande lingüista brasileiro, a prosódia “é a parte da fonologia referente aos caracteres da emissão vocal que se acrescentam à articulação propriamente dita dos sons da fala, como em português o acento e a entoação” (p. 202). Observa, ainda, em outra obra (1977, p. 43), que em português a sistematização ortográfica de Gonçalves Viana foi especialmente sensível ao apelo fonêmico.

no português do Brasil. Para Anthony Naro (1971, p. 637), a elevação das vogais médias finais no português tem uma teleologia acústico-articulatória que deve ter ocorrido independentemente em Portugal, no Brasil e em outras regiões lusófonas. Trata-se de um fenômeno característico da posição pré-pausa, isto é, do decréscimo típico do conteúdo de energia das ondas acústicas que constituem o fluxo da fala, depois da última sílaba tônica, num enunciado declarativo normal. Como as vogais mais altas são, em geral, mais fracas que as médias, a elevação nesse contexto é uma consequência natural da perda de energia. Levando em conta que a elevação das vogais médias átonas finais é produtiva em praticamente todos os falares no Brasil, entendemos por que os alfabetizandos tendem a grafar os fonemas /e/ e /o/ de valor acentual 1 ou 0 com as letras “i” e “u”, respectivamente.

Outra dificuldade dos alfabetizandos, cuja explicação vamos encontrar na pauta acentual, se refere à dificuldade que têm os noviços produtores de texto para grafar o ditongo nasal /ãw/. De acordo com as convenções ortográficas, grafa-se esse ditongo como <ão>, em sílabas tônicas, e como <am>, em sílabas átonas finais. A dificuldade que se apresenta para o alfabetizando é identificar as sílabas átonas e tônicas no vocábulo.

Voltemos, agora, à fonologia segmental, para analisar os principais processos fonológicos que se podem identificar na escrita dos alfabetizandos. Começemos por aqueles que parecem estar relacionados a dois universais fonológicos, quais sejam, a preferência pela sílaba canônica CV e a pouca resistência que os segmentos átonos oferecem à redução e à mudança. Os processos básicos que operam na língua com as sílabas CVC são: a desnasalização das vogais átonas finais, a supressão de segmentos consonânticos como /s/ e /r/ na coda silábica, a neutralização do /l/ e do /u/ pós-vocálicos e a redução de ditongos decrescentes. Esses processos incidem com mais frequência na sílaba final da palavra, que pode sofrer a perda de um segmento, ou, até mesmo, ser totalmente suprimida, como acontece em algumas variedades lingüísticas do Brasil, em que o sintagma “perto de São Paulo”, por exemplo, é pronunciado “per’de São Paulo”. Outras regras variáveis fonológicas, como a neutralização das líquidas em sílabas de padrão CCV, a iotização das consoantes palatais, nasal e líquida, a assimilação das consoantes oclusivas em seqüências homorgânicas como -nd e -mb e a prótese e aférese do /a/ poderão receber também alguma atenção neste texto à medida que se mostrarem produtivas no *corpus* analisado.

A tendência à transformação das sílabas CVC em sílabas CV pode estar associada ao ritmo silábico prevalecente em muitas variedades do português brasileiro, principalmente, quando o comparamos ao português europeu, que apresenta uma tendência a um ritmo acentual com proeminência das consoantes à custa da qualidade das vogais átonas. Foi, provavelmente, na transição entre os séculos

XVII e XVIII que a língua em Portugal começou a adquirir um ritmo em *allegro*, ou seja, com relevância das sílabas tônicas, conforme referido por Silva Neto (1950/1977, p.148) e Mattoso Câmara Jr. (1975, p. 32). Essa tendência não se transferiu para o português brasileiro, que, comparado ao europeu, mantém-se mais próximo a um ritmo com razoável isocronia silábica. Contudo, convém ponderar, como faz Abaurre-Gnerre (1981), que o ritmo silábico no português brasileiro pode variar muito em relação às variedades regionais e, principalmente, à formalidade dos estilos. Os estilos coloquiais tendem a apresentar um ritmo mais rápido, enquanto os estilos mais formais se manifestam em ritmo mais lento.

Ainda em relação à questão da predominância do ritmo silábico no português do Brasil, devemos considerar a tendência à redução das proparoxítonas, regra variável mais freqüente nas variedades rurais e rurbanas, que já tive oportunidade de discutir em trabalhos anteriores (BORTONI-RICARDO, 2002). Essa redução pode seguir diferentes padrões, dos quais o mais comum é a supressão da vogal átona da penúltima sílaba, como em: “chácara” > “chacra” e “abóbora” > “abobra”. Se a supressão da referida vogal resultar em estrutura silábica estranha aos padrões fonológicos da língua, como em: “número” > “numro”, ou “lâmpada” > “lampda”, as palavras podem sofrer mais um processo de redução: “numero” > “nũro”, ou “lampda” > “lampa”. A redução pode ocorrer também com a supressão de uma vogal pretônica e da consoante seguinte, como em: “específico” > “especifo”; “depósito” > “deposo”. Há, ainda, a possibilidade da supressão de toda a sílaba átona final, como em: “quilômetro” > “quilomi” ou “legítimo” > “legiti”. Um processo mais raro, mas que também pode ocorrer, é a simples alteração da sílaba tônica sem mudanças segmentais: “incômodo” > “incomodo” (cf. BORTONI-RICARDO, 1985).

Nas contribuições que a Sociolinguística Correlacional liderada por William Labov trouxe à pedagogia do ensino da leitura e da escrita, enfatiza-se muito que os professores têm de aprender a fazer distinção, na leitura das crianças, entre problemas de decodificação, em geral, e a transferência para a leitura de regras fonológicas próprias do vernáculo da criança, especialmente, no caso dos falantes da variedade afro-americana, nos Estados Unidos (cf. BORTONI-RICARDO, 1997).

Pesquisando as fontes dos problemas de leitura de crianças afro-americanas, em escolas da Filadélfia, Labov *et al.* (1998) dão prioridade à análise da habilidade que os alunos demonstram no reconhecimento da correspondência som/letra, ao identificar palavras que fazem parte de sua competência para ouvir e falar. Grande parte de sua discussão mais recente vem focalizando os preditores do sucesso ou fracasso na leitura e o desenvolvimento da consciência fonêmica ou fonológica. Segundo esses lingüistas, a população de crianças afro-americanas tem

maior dificuldade para desenvolver o processamento grafema-fonema que as crianças de outros grupos étnico-culturais. Os autores se propõem a verificar se, diante de qualquer letra, o leitor a reconhece como um fonema individual, como parte de um dígrafo que representa um fonema, ou, ainda, como parte de um grupo de fonemas que funcionam conjuntamente como início, núcleo e coda da sílaba. O objetivo da pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisadores na Filadélfia é fornecer bases lingüísticas para o aperfeiçoamento dos métodos de alfabetização e ensino de leitura, enfatizando as necessidades específicas do grupo étnico estudado. Com base nos resultados já obtidos, os pesquisadores da Filadélfia recomendam que se dedique um tempo maior à “rima”, isto é, às vogais e consoantes que se seguem à consoante inicial da sílaba, e também às consoantes que fecham sílabas, particularmente, em final de palavras. Esse é um contexto sujeito a muita variação no vernáculo dos alunos. Ainda baseados na fonologia desse vernáculo, William Labov e seus associados recomendam que, juntamente com as sílabas CVC, que predominam nas lições iniciais da fônica, seja introduzido o padrão CVCe. Por exemplo, não basta que o alfabetizando saiba que *hop* é /hap/. É preciso que ele saiba também que *hope* não pode ser /hap/. Dígrafos vocálicos como “oa” e “ai” têm de ser trabalhados bem no início do processo de alfabetização para que contrastes como os que se verificam entre *cot* e *coat*, *rod* e *road*, *mad* e *maid* sejam bem assimilados. Como estratégias gerais, enfatizam que é preciso aumentar a percepção da estrutura das palavras, tão logo os alfabetizando atinjam a fase de reconhecimento da letra. Isso pode ser feito de forma consistente por meio de um trabalho pedagógico implícito ou explícito da fônica. O reconhecimento da consoante simples no início de sílaba parece estar sendo bem sucedido, ainda que tenham sido detectados erros relacionados à identificação da consoante inicial. Por exemplo, a palavra *ceiling*, lida como *killing*, demonstra a incapacidade do leitor de aplicar a regra da pronúncia do “c” como /s/ antes de “e” ou “i”. O fonema /r/ pós-vocálico, que tem *status* variável na pronúncia dos afro-americanos em Filadélfia, representou um verdadeiro bloqueio na leitura. Também os elementos flexionais, como: o morfema de plural –s; o possessivo –s; a terceira pessoa do singular –s do indicativo presente; o comparativo –er; o superlativo –est; o morfema regular de passado –ed e o do particípio presente –ing, todos eles em processo de variação no vernáculo, receberam atenção especial desses pesquisadores, na observação da leitura dos alunos, pois se constatou que a incidência de erros em palavras com essas flexões é muito alta, quando comparada à leitura de palavras monomorfêmicas. Os alunos não pronunciavam os morfemas flexionais nem tampouco processavam a informação semântica que eles carregam.

Convém observar aqui que o sistema ortográfico do inglês (cf. STUBBS, 1980)

está muito mais distanciado da pronúncia contemporânea da língua que no caso do português. Isso torna a ênfase na relação fonema-grafema, apregoada pelos métodos fônicos, especialmente importante. O que o grupo de pesquisadores da Filadélfia está propondo é que, além do trabalho regular já desenvolvido nas escolas de acordo com esses métodos, na identificação da relação fonema-grafema, seja dada atenção a regras variáveis fonológicas, produtivas em algumas variedades do inglês, como no vernáculo afro-americano, cuja sistematicidade os professores alfabetizadores geralmente não conhecem.

O mesmo vale para o processo de alfabetização no Brasil. Mesmo considerando que a grafia do português, diferentemente da grafia do inglês, tem um forte apelo fonêmico, como observou Mattoso Câmara Jr. (1977), a introdução de informações referentes à variação fonológica no horizonte dos alfabetizadores é muito importante, porque grande parte das dificuldades que os nossos alunos apresentam na leitura e na escrita está justamente relacionada a esse componente variável da fonologia.⁹

É dentro dessa ótica que se situa o presente artigo. Como não temos ainda dados de leitura referentes ao início de escolarização, vamos ilustrar essa questão com a produção escrita de alunos das séries iniciais, inclusive alunos de EJA. Para alguns dos textos que selecionamos, incluímos uma breve análise; outros foram apenas transcritos ao final, para que o leitor perceba quais são os problemas mais produtivos na escrita dos alfabetizados, que tendem a se repetir ao longo das séries iniciais, bem como identifique problemas de hipercorreção, que aparecem com mais frequência na produção escrita de alunos nas séries mais adiantadas ou dos alunos de EJA. Nas breves análises que incluímos, procuramos fazer uma distinção entre características da escrita que se associam a regras variáveis na pronúncia, e outras características que podemos atribuir simplesmente ao caráter arbitrário das convenções ortográficas. Temos de ressaltar também que, por ora, a análise aqui apresentada se circunscreve à dimensão ortográfica dos textos, que poderão merecer tratamentos posteriores, que contemplem os demais componentes da textualidade.¹⁰

⁹ Mollica (2003) vem construindo exercícios e atividades pedagógicas com o objetivo precípua de desenvolver, com alunos e professores, a percepção da variação linguística. Também o grupo de Sociolinguística liderado por Dermeval da Hora, em João Pessoa (HORA, 2004), tem trabalhado com regras variáveis, em suas propostas para o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais.

¹⁰ Os textos foram recolhidos por alunos de Graduação – disciplina Processo de Alfabetização – e por alunos de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DE ALGUNS DOS TEXTOS

Texto n. 1 – Autora: Delmara, 6 anos, 1ª série do EF

“Água
a agua é quente
a agua é morna
Jesus é lindo
A fer e cherosa”

A criança constrói o texto, justapondo períodos simples, mas já demonstra ter o domínio de convenções ortográficas, exceto em relação às regras de acentuação tônica e a grafia da palavra “flor” (fer). Em “cherosa”, reduziu o ditongo /ei/ escrevendo a palavra como a pronúncia. O contexto (segmento seguinte /r/) favorece essa monotongação. Mota (1988), em sua pesquisa realizada em Sergipe, conclui que /ei/ e /e/ estão em variação livre e que a ocorrência da vibrante alveolar como segmento seguinte é altamente favorecedora da monotongação. Bisol (1989 e 1994) observa que alternância entre o ditongo e a vogal simples não acarreta alteração semântica e aponta contextos em que isto ocorre: antes de consoante palatal e antes de vibrante. Nesses contextos, a autora considera o ditongo como falso ou fonético. Paiva (1996), que estudou a supressão das semivogais /y/ e /w/ em ditongos decrescente no *corpus* do PEUL, relata casos da aplicação dessa regra na passagem do latim para as línguas românicas e mostra que o ditongo /ow/, em final de palavra, é categoricamente reduzido. Enfim, considera a monotongação como regra quase categórica, sempre que o segmento seguinte compartilha um número grande de propriedades com a semivogal. Mostra, ainda, que a extensão da palavra favorece a supressão da semivogal, que também cai com mais frequência em sufixos como –eiro.

Texto n. 2 – Autora: Danielle, 6 anos, 3º período do ciclo de alfabetização

“Machocei o meu pezinho.
A cobra me picol.
Minha mão quebrol.
O limão é bom
Eu subi no pesinho de limão.”

Esse segundo texto é constituído de períodos simples e justapostos. Quanto às convenções ortográficas, a menina ainda não tem um perfeito domínio da re-

apresentação do fonema /k/. Usou com propriedade a letra <c> para representá-lo em “cobra” e “picol”. Empregou o dígrafo <qu>, em “quebrol”, mas não o fez em “machocei”. Nesta última palavra, o emprego da letra <o>, na sílaba pretônica, pode ser uma evidência de hipercorreção, pois este é um ambiente em que a vogal /o/ é normalmente pronunciada /u/. O morfema de terceira pessoa do singular do perfeito do indicativo, representado pelo ditongo decrescente /ow/ foi, nas duas instâncias, grafado , o que reflete a neutralização dos fonemas /u/ e /l/, em posição final de sílaba. Trata-se, praticamente, de uma regra categórica em quase todo o território brasileiro, conforme mostrado por Scliar-Cabral (2003). O fonema /z/ foi representado na mesma palavra pelas letras <z> e <s>.

Texto n. 3 – Autor: Vítor, 6 anos

“Eu gostaria di gãia ú biqdo de pista di carão.”

Neste texto há que se observar a influência de uma regra variável, muito produtiva na região Centro-Oeste: a da despalatalização da consoante nasal palatal /ɲ/ (<nh>), preservando-se o traço [+ nasal], na vogal anterior. Nas seqüências “di gãia” e “ú biqdo”, temos vocábulos fonológicos no interior de grupos de força (cf. MATTOSO CÂMARA JR., 1970). Nesse contexto, as vogais /o/ e /e/ das sílabas iniciais, de fraca tonicidade, são pronunciadas /u/ e /i/, respectivamente. Esta é praticamente uma regra categórica no português do Brasil (cf. BISSOL, 1981, *inter alia*). Outra regra fonológica variável que o texto revela é a supressão do /r/ final, morfema de infinitivo.

O menino Vítor ainda não se apropriou de muitas convenções ortográficas: o emprego das letras <m> e <n>, para indicar a nasalidade da vogal como se dá em “ú” (um), e “biqdo” (brinquedo). Nesta última palavra, ele também não soube grafar a sílaba complexa “brin”, nem o dígrafo <qu>, (do mesmo modo que,) e também, não aprendeu a empregar o dígrafo <rr>.

Texto n. 4 – Autora: Paula, 6 anos

“Neste nataueuqero gãia uma boneca nicole d prezēte di natau nãu presiza ébrulia.”

Observa-se (neste texto) a influência da neutralização dos fonemas /u/ e /l/ em sílaba final, a despalatalização da consoante nasal palatal /ɲ/ e a perda do /r/ no infinitivo verbal. No grupo de força inicial, ocorre aglutinação do vocábulo

fonológico “eu quero”. Além desses, a menina demonstra ter outros problemas na transcrição ortográfica de grupos de força. Em “d prezëte” e “di natau”, vemos que ela grafava a preposição – que se adjunge ao vocábulo seguinte, adquirindo *status* de sílaba pretônica – ora como <d>, ora como <di>. Precisa, pois, adquirir familiaridade com o dígrafo <qu> e com as convenções da grafia das vogais e ditongos nasais. O fonema /λ/, que se neutraliza com a seqüência /lia/, foi grafado por ela como <lia> (veja-se, a propósito disso, LEMLE, 1987).

Texto n. 5 – Autora: uma aluna de 7 anos, 1ª série do EF

“A buneka qeu qero e muitograndi e cuazi du meu tamãio papai noeu seraqi-
vose podi mi da eça buneca di prezeti”

Esta aluna, de 7 anos, ainda não aprendeu a usar a letra <c>, diante de <a>, <o> e <u>, para representar o fonema /k/, e nem o dígrafo <qu>, que também representa esse fonema. No grupo de força [a boneca] usou a letra <u>, na sílaba inicial, de fraca tonicidade, refletindo a regra de elevação do /o/ para /u/ em sílabas pretônicas. O grupo de força [muito grande] foi aglutinado e a vogal /e/ final, pronunciada /i/, foi grafada com a letra <i>. O mesmo se deu na palavra “quase”, grafada <cuazi>. Nesse mesmo grupo de força, a aluna usou corretamente a letra <o> em “muito”, que é pronunciada /u/, mas representou o /e/ tal como o pronuncia. É interessante notar que a palavra “tamanho” foi escrita como é pronunciada, com a perda da consoante nasal palatal, representada na escrita pelo dígrafo <nh>. Em muitas regiões do nosso país, esse fonema é suprimido, como em “banho” e “venha”, restando apenas a nasalização da vogal anterior. Também a palavra “Noel” foi escrita conforme é pronunciada. O grupo de força [será que você] foi aglutinado e o fonema /s/, que, na palavra “você” é representado pela letra <c> por uma questão de convenção da ortografia, foi representado pela letra <s>. Na palavra “essa”, a representação do fonema /s/ é convencionalmente feita pelo dígrafo <ss>. A aluna ainda não tem domínio das convenções que regem a grafia desse fonema. Ela não aglutinou o grupo de força [pode me dar], mas grafou o /e/ das sílabas átonas tal como o pronuncia. Do mesmo modo, também se esqueceu de recuperar na escrita o /r/ do infinitivo verbal, que, na pronúncia, é geralmente suprimido. No grupo de força [de presente], as ocorrências de /e/ em sílaba átona foram grafadas <i>. Constatou-se, ainda, que a aluna não conhece as convenções ortográficas que marcam a nasalidade das vogais. Por isso omitiu a letra <n>, na palavra “presente”, que escreveu com a letra <z>.

APÊNDICE – TRANSCRIÇÃO DE OUTROS TEXTOS ILUSTRATIVOS

Texto n. 1 – Autora: Gabriela, 1ª série do EF

“A mia muxila e da babi ela e roza eutabei gaie istogo di coloca lapis boraxa i canetia a itabei uapotado.”

Texto n. 2 – Autora: criança com 7 anos

“Minha férias

Eu fui ao cinema foi muito legal depois agente fomos ao Mcidonaudis e depois eu fui pra casa, la em casa eu briquei no vidiogueme.”

Texto n. 3 – Autor: Mateus Pereira Sousa, 8 anos, 3ª série de transição.

“O macaco que não tinha mãe

O macaco estava paseando na floresta e ois caçadores queria mata mais era proibido mata macaco quando estava de noite eles foram mata os macaco. mais a polícia pegou eles e o ladrão foi preso i eles achou uma faca de cortar ferro e quebrou o cadiado e fojiu, pegou o carro da polícia e foram para japão e os polícia do japão viu a cara do homem e prendeu ele e nunca mais de saiu de lar.”

Texto n. 4 – Autora: Hemily, 3ª série do EF

“Eu emtendi que as pessouas tem que aseitar como nos somos e não tentar mudar para os outro cada um tem seu jeto de ser não emporta se seja feia ou bonito branca e preta emporta que se ama

Tem que ter amor do coração ninguem precisa tomar posão para ficar bonito porque todos tem alguem bonito por detro nos temos o direito de aceitar as pesouas como elas são por dentro ou por fora não importa mas não podemos matrtatar as pesouas porque são diferente da gente e nem criticar desemdo de que e feio e chingando porque e feio maltratar os outros porque nigem naceu para ser chingado todos tem que se tratado bem

Fim”

Texto n. 5 – Autora: Larissa, 3ª série do EF

“A Dama e o Vagabundo

Dama e Vagabundo estavam ouvindo uma linda musica tocada por tony e comendo um delisioso macarrão o melhor macarrão do mundo.

Dama e Vagabundo estavam indo para casa. Vagabundo olhava Dama com muita alegria Vagabundo estava feliz por estar com Dama sozinho.

Quando Dama chegou em casa seu donos tinão acabado de sair para viajar.

Quem ficou com o bebe foi a tia Sara. Quando tia Sara descobriu que Dama tinha fugido acoentou Dama e deichou ela presa.

A noite dama viu um enorme rato sobindo na janela do quarto aberta o quarto era do bebe. Dama comesou a latir latir.

Vagabundo chevou a casa de Dama para ver o que esva acontecendo. Vagabundo chegou. Dama estava desesperada.

Vagabundo subiu bela a parede e quase comeu o rato tia Sara não giu o rato e cupou Vagabundo pela a bagunça entera e mandou a carrosinha prendela.

Dama ficou muito triste. Derrepente chegou os donos de Dama.

Dama tentou salvar Vagabundo e com um pouco de esforso conseguiu.

Passaram-se muito tempo Dama teve mais ou menos 8 filhotes.

Dama tinha que mudar de sua família humana e sua familia canina e viveram felizes para sempre.”

Texto n. 6 – Autora: Rafaela, 10 anos, 4ª série do EF

“Paz na natureza

No mundo está acontecendo muitos casos de morte, em São Paulo 1.500 pessoas morreram por calsa de dengue, aedes, cancer, asma e também casos deferentes comos os que eu falei”.

Na minha opinião eu acho que deveriam tem mais um pouco de cosideração, amor, carinho, união, e tudo mais bonito, e etc.

Nós podíamos fazer para acabar com isso, dado enxemplos, conselhos e ajudando fazer o serto e não fazer o mal sempre fazer o bem pense o que você faz e que não faz preste atenção não erre seja sempre o feliz unido e amoroso.”

Texto n. 7 – Autora: Maria, 62 anos

“Tema hoje e sobre o dia do índio

O indo perdeu toda sua liberdade, eles são muito discrimimado pelo nossas O povo não dar nenhuma inportancia pela cultura idigina.

Eles devem ser respeitados no seu habitar que são as matas e os rios. Hoje eles são afrontados por fazendeiros, que tomaram suas terras.

E matam seu povo com se eles não fosse gente.

O índio deve ser respeitado como ser humano e não ser escarçados de suas terras como agente ver hoje eles sendo espancado.”

Abstract

This paper focuses on the development of phonological awareness as a requisite for any method of literacy teaching. My contention is that phonological variable rules should be inserted into this process of consciousness raising.

Key words: Phonological awareness; Literacy methods; Graphemic-phonemic analysis; The alphabetic principle; Written texts of novice writers.

Referências

ABAURRE-GNERRE, Maria Bernadette. Regionalismo lingüístico e a contradição no intervalo. Brasília: MEC-INEP, SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, *Anais...* 1984, p. 13-18.

ABAURRE-GNERRE, Maria Bernadette. Processos fonológicos segmentais como índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual do português do Brasil. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 2, p. 23-43, 1981.

ALLIENDE, Felipe; CONDERMARIN, Mabel. *Leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BARBOSA DA SILVA, Mírian. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática, 1981.

BISOL, Leda. *Harmonia vocálica*: uma regra variável. 1981. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BISOL, Leda. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 5, n. 2 p. 185-225, 1989.

BISOL, Leda. Ditongos derivados. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 123-140, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolingüística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *The urbanization of rural dialect speakers – a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Variationist sociolinguistics. In: HORNBERGER, Nancy H.; CORSON, David (Org.). **Encyclopedia of language and education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, v. 8, p. 59-66.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para a análise sociolinguística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 333-350.
- BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos – Relatório Final**. Brasília, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CLARK, Lesley. Developing phonic skills in the early years. In: GOODWIN, Prue (Org.). **The literate classroom**. Londres: David Fulton Publishers, 1999. p. 11-17.
- CHALL, J. S. **Learning to read: the great debate**. New York: McGraw Hill, 1967.
- CRYSTAL, David. **A dictionary of linguistics and phonetics**. Londres: Basil Blackwell, 1985.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização: características do sistema gráfico do português**. São Paulo: Contexto, 1992.
- HORA, Dermeval da (Org.). **Estudos sociolingüísticos – perfil de uma comunidade**. João Pessoa: VALPB, 2004.
- KATO, Mary A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1992.
- KLEIMAN, Ângela; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LABOV, William *et al.* A graphemic-phonemic analysis of the reading errors of inner city children. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1998. Disponível em: <www.ling.upenn.edu/~wlabov/papers.html>
- LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.
- MAGALHÃES, Naiara. Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente. **Letra A – O Jornal do Alfabetizador**, Ano 1, n. 3, p. 6-9. Belo Horizonte, 2005.
- MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- MORAES, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOTA, Jacyra. Variação entre /ey/ e /e/ em Sergipe. In: FERREIRA, C. *et al.* (Org.). **Diversidade no português do Brasil**; estudos de dialectologia rural e outros. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, p. 143-148, 1988.

NARO, Anthony. The history of e and o in Portuguese: study in linguistic drift. **Language**, v. 47 n. 3, p. 615-645, 1971.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de. Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA E SILVA, Gisele Machline de; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Org.). **Padrões sociolingüísticos**: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 219-236.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**; reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA NETO, Serafim da. (1950). **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**; roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2002.

STUBBS, Michael. **Language and literacy**. London: Routledge and Kegan Paul, 1980.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.