

**DA FORMA SONORA DA FALA À FORMA GRÁFICA DA ESCRITA
UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO¹**

DANIEL ALVARENGA
EUNICE NICOLAU
MAGDA BECKER SOARES
MARCO ANTÔNIO OLIVEIRA
MILTON DO NASCIMENTO
(Universidade Federal de Minas Gerais)

INTRODUÇÃO

Uma revisão da bibliografia acadêmica brasileira sobre alfabetização, expressa em livros, artigos de periódicos especializados, teses e dissertações, evidencia não só um aumento da produção científica sobre esse tema, nos últimos anos, mas também uma diversificação dos referenciais teóricos em cujo quadro essa produção vem surgindo.

O aumento da produção científica sobre alfabetização tem sua principal justificativa no fato de ser nacionalmente reconhecida a gravidade do problema do fracasso escolar em alfabetização, no Brasil: há mais de 40 anos as estatísticas acusam altos índices de repetência e evasão na série em que é alfabetizada a grande maioria das crianças brasileiras, a 1ª série do 1º Grau. Índices que não só são altos, mas que também, o que é mais grave, mostram insignificante variação ao longo dos anos: quase nenhum progresso em quatro ou cinco décadas. Tornou-se, pois, impossível ignorar tão sério problema. Assim, ao mesmo tempo em que se multiplicam ações do poder público, com estados e municípios implantando planos, projetos, programas, estratégias de formulação/reformulação do processo de alfabetização nos sistemas de ensino, intensificam-se, na área científica, os estudos e pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, professores e pesquisadores tentando esclarecer esse processo, discutir seus pressupostos, descrever seu desenvolvimento, buscar causas do fracasso brasileiro em alfabetizar, apresentar alternativas de solução. É essa intensificação de estudos e pesquisas, motivada pelo fracasso brasileiro em alfabetizar, que vem resultando no significativo aumento da produção científica sobre a alfabetização no País.

Ao lado desse aumento, verifica-se a diversificação dos referenciais teóricos em cujo quadro essa produção científica, nos últimos anos, vem-se desenvolvendo. Há um recente interesse de outras ciências pela alfabetização, e esse interesse não se explica apenas pela reconhecida gravidade, já apontada, do fracasso no ensino/aprendizagem da Língua escrita, na escola brasileira. Ele revela que a alfabetização já não é mais considerada, como o foi até há poucos anos, objeto de estudo e de preocupações apenas da Pedagogia e de certas vertentes da Psicologia (sobretudo, da vertente associacionista e da vertente da Psicologia das dificuldades de aprendizagem, ou Psicopatologia); hoje, compreende-se que a alfabetização é um processo complexo, multifacetado, e que, por isso, pode e deve ser analisado sob a perspectiva de diferentes ciências, cada uma abordando o fenômeno de determinado ângulo.

Uma dessas ciências, a Lingüística, tem trazido, nos últimos anos, contribuição significativa à produção científica sobre a alfabetização.

Se a introdução da Lingüística nos currículos dos cursos superiores no Brasil, no início dos anos 60, trouxe o desenvolvimento da pesquisa básica sobre a Língua portuguesa, de que já resultou importante produção científica, vem trazendo também, mais recentemente, significativa contribuição às questões do ensino da Língua, quer através de uma incipiente Lingüística aplicada ao ensino do português, quer através de aportes de ciências subsidiárias da Lingüística: a Psicolingüística, a Sociolingüística, a Lingüística Textual. Essa contribuição tem privilegiado, sobretudo nos últimos anos, a alfabetização, o que se explica pelas razões já mencionadas: de um lado, a gravidade do problema do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar, e, de outro lado, a atual compreensão de que o processo de alfabetização não se esgota em seus aspectos pedagógicos e psicológicos, mas exige outras abordagens, entre as quais a análise lingüística desse processo é, sem dúvida, fundamental.

Já nos anos 60, nos primórdios, pois, da Lingüística no Brasil, RODRIGUES (1966) apontava a alfabetização como uma das "tarefas da Lingüística no Brasil"; entretanto, é a partir da segunda metade da década de 70 e, sobretudo, na atual década que se vêm desenvolvendo estudos e pesquisas lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas sobre a aprendizagem da Língua escrita, entendida como, basicamente, a aquisição de um conhecimento lingüístico. Esses estudos e pesquisas têm sido mais numerosos na área da Fonologia, o que não é difícil justificar. Embora escrever e ler sejam comportamentos que ultrapassam de muito a aprendizagem das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, essa aprendizagem é, inegavelmente, o primeiro passo na formação desses comportamentos. Ora, é justamente nesse primeiro passo que tem fracassado a escola brasileira, já que os altos índices de repetência se verificam na série em que se inicia a aprendizagem da Língua escrita. Como é a Fonologia que pode

esclarecer os problemas no processo de transferência da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita, têm sido privilegiados, na abordagem lingüísticos do processo de alfabetização, o confronto sistema fonológico/sistema ortográfico e suas implicações para esse processo (cf., entre outros: BISOL, 1974; SILVA, 1974, 1981; SOUZA, 1978; KATO, 1978; LEMLE, 1980, 1983, 1984, 1987; ABAURRE, 1984; ABAURRE-GNERRE & CAGLIARI, 1985, RODRIGUES, 1985).

A pesquisa que se relata neste texto, que pretende ser mais uma contribuição à análise lingüística da alfabetização, situa-se também no quadro da Fonologia: procurou-se estudar o processo pelo qual o alfabetizando constrói o seu conhecimento do sistema ortográfico do português, pretendendo-se enriquecer, com dados empíricos, hipóteses teóricas a respeito dessa construção.

A PESQUISA

A pesquisa pretendeu investigar as estratégias que utilizam os alfabetizando ao buscar transferir a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, ou seja: as estratégias de aprendizagem da escrita (que não se identificam com as estratégias de aprendizagem da leitura). As questões que orientaram a investigação foram as seguintes:

Que erros de grafia alunos em processo de alfabetização cometem, e em quantas e quais categorias se podem classificar esses erros?

Que explicação têm esses erros, à luz de uma análise estrutural da língua?

Quais são os fatores não-estruturais possivelmente responsáveis por esses erros?

A proposta básica foi, pois, a identificação dos erros cometidos por alunos em seu processo de aquisição da escrita (entendido este como estendendo-se ao longo das quatro primeiras séries do 1º Grau), a categorização desses erros e a explicação lingüística das categorias de erros identificados. Por problemas técnicos, nessa etapa da pesquisa não foi possível abordar a questão da influência, ou não, de fatores não-estruturais na ocorrência dos erros identificados.

METODOLOGIA

O estudo de erros no processo de aprendizagem lingüística (quer se trate da aquisição da linguagem pela criança, quer da aquisição

de uma segunda língua, quer, ainda, da aquisição da língua escrita) justifica-se, segundo CORDER (1981), tanto do ponto de vista **pedagógico** quanto do ponto de vista **teórico**: do ponto de vista pedagógico, esse estudo leva à compreensão da natureza do erro, compreensão necessária à descoberta de formas sistemáticas para erradicá-lo; do ponto de vista teórico, o estudo de erros permite identificar e descrever as hipóteses e estratégias através das quais o aprendiz constrói seu conhecimento lingüístico. É evidente que o ponto de vista teórico está implícito no ponto de vista pedagógico, e, de certa forma, precede-o: o conhecimento do processo de aprendizagem lingüística é necessário, se se pretende chegar a propostas e ações pedagógicas bem fundamentadas.

No caso da aquisição da escrita, a identificação e explicação dos erros que os alfabetizandos cometem (abordagem teórica) fornecerão subsídios para a ação pedagógica: para a formação lingüística do alfabetizador, de modo que ele adquira competência para compreender a natureza dos erros dos alfabetizandos, e para, a partir dessa compreensão, definir o melhor procedimento para levar o aprendiz a avançar na construção de seu conhecimento do sistema ortográfico; para a identificação de fundamentos lingüísticos na organização do material de alfabetização; e, ainda, para a definição de critérios lingüísticos de análise de métodos e procedimentos de alfabetização, de cartilhas e de material didático utilizados para alfabetizar.

Assim, tendo como objetivos últimos fornecer esses subsídios à ação pedagógica, a pesquisa que aqui se relata adotou, como metodologia, a análise de erros, sob um ponto de vista teórico: partindo do pressuposto de que, no processo de aprendizagem da escrita, o alfabetizando constrói e explora hipóteses sobre as relações unidades de fala/unidades de escrita, procurou-se identificar, através da análise dos erros cometidos ao longo desse processo, essas hipóteses, a trajetória de sua formulação, rejeição, reconstrução.

LEMLE, em artigo (1982) e livro (1987) que representaram um significativo avanço no estabelecimento de fundamentos lingüísticos para o processo de alfabetização, procurou determinar essas hipóteses e a trajetória de sua negação/confirmação, a partir de um modelo das relações entre sons e letras na língua portuguesa, do qual infere as etapas pelas quais o alfabetizando deve passar, em sua tarefa de construção de uma teoria adequada dessas relações. Nesta pesquisa, procurou-se testar, com dados empíricos, esse modelo. Ou seja: LEMLE partindo de uma descrição das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e abstraíndo possíveis fatores intervenientes, **supõe** as hipóteses que o alfabetizando constrói e, em decorrência delas, **prevê** as etapas em que o processo de aquisição da língua escrita deve realizar-se; esta pesquisa, tomando como parâmetro o modelo de LEMLE, pretendeu verificar empiri-

camente essas hipóteses e essas etapas, analisando o desempenho **real** de aprendizes como processadores ativos na construção de uma teoria das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, processo sobre o qual incidem fatores diversos, que um modelo idealizado não tem condições de considerar.

Nesta pesquisa, entre esses “fatores diversos”, selecionaram-se quatro, julgados mais relevantes, que constituíram as variáveis **não-estruturais** consideradas na análise dos erros.

Uma dessas variáveis não-estruturais foi o **nível socioeconômico** dos informantes: as relações entre linguagem e nível socioeconômico, que a Sociolinguística tem apontado, tanto teórica quanto empiricamente, justificam a inclusão desse fator como variável relevante a ser considerada.

Uma segunda variável não-estrutural considerada foi o fator **sexo**: pesquisas de Psicologia Social, Sociologia e Sociolinguística têm indicado que “a divisão de trabalho entre os sexos, que faz com que as mulheres tendem a esperar a ascensão social de sua capacidade de produção simbólica, leva-as, de modo geral, a **investir** muito mais na aquisição das disposições legítimas” (BOURDIEU, 1977); sendo uma dessas “disposições legítimas”² o sistema ortográfico, a hipótese de ocorrência de diferenças na aquisição desse sistema por crianças de sexos diferentes é plausível.

Incluiu-se, ainda, o fator **série escolar** como variável. A consideração desse fator justifica-se não só pelo conceito de alfabetização adotado nesta pesquisa, e já anteriormente mencionado (processo que se estende ao longo das quatro primeiras séries do 1º Grau), mas também por constituir um dos objetivos da pesquisa verificar o processo de **construção progressiva** do conhecimento do sistema ortográfico, ou seja, identificar a evolução de categorias de erros e acertos de uma série a outra.

Finalmente, foi considerada relevante a variável **método de alfabetização**, dada a suposição de que o caminho escolhido para o ensino/aprendizagem da escrita (a partir do fonema ou a partir do texto) influiria na aprendizagem do sistema ortográfico.

Em síntese: na análise dos erros, consideram-se como **variáveis não-estruturais** o nível socioeconômico, o sexo e a série escolar dos informantes, e o método através do qual o informante estivesse sendo alfabetizado (no caso da 1ª série) ou tivesse sido alfabetizado (no caso das 2ª, 3ª e 4ª séries).

As **variáveis estruturais** foram definidas em função das especificidades apresentadas pelos fenômenos lingüísticos que constituíram os erros detectados. Entre outros, consideraram-se fatores como: posição, acento, contexto lingüístico, classe de palavras, modo de articulação, ponto de articulação, voz, etc.

INFORMANTES

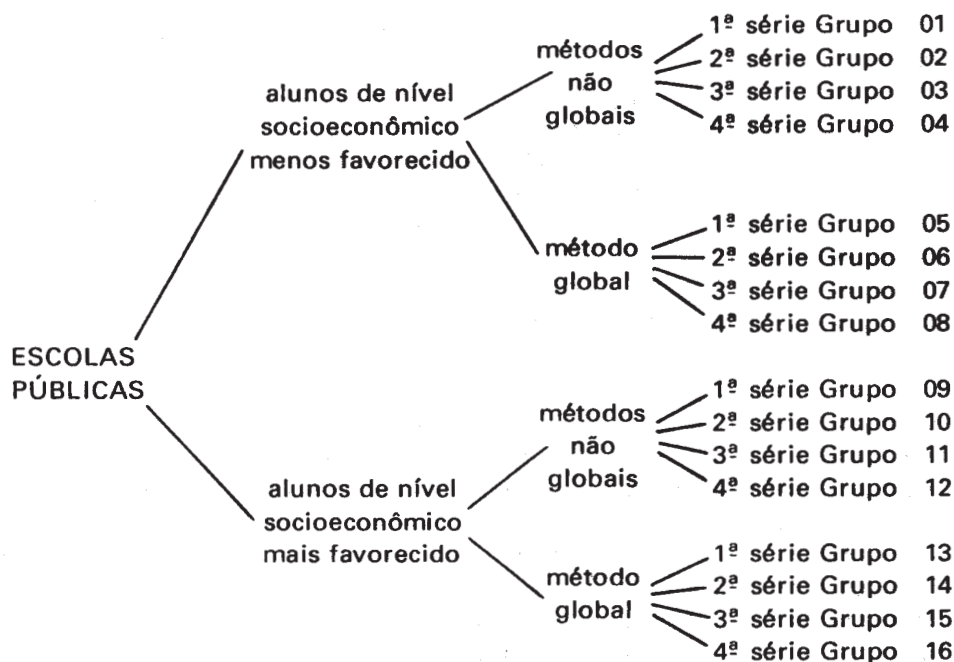
Os informantes foram selecionados nas quatro primeiras séries de escolas públicas (estaduais e municipais), escolhidas de forma que fossem atendidas as variáveis **nível socioeconômico dos alunos** (mais favorecido, menos favorecido) e **método** utilizado no processo de alfabetização desses alunos. A opção por escolas **públicas** teve por objetivo minimizar diferenças de natureza administrativa e recursos materiais e humanos, que poderiam dificultar o controle das duas variáveis acima citadas.

A observação empírica da localização da escola forneceu os indicadores do nível socioeconômico dos alunos-informantes: **tipo de bairro** (essencialmente residencial ou não, presença ou não de serviços de urbanização e bem-estar social, tipos de construção predominantes, etc.) e **valor social atribuído à escola**, de que decorre tradição de atendimento a alunos de determinado nível socioeconômico.

Com relação ao método utilizado no processo de alfabetização dos alunos-informantes, pretendeu-se, inicialmente, identificar escolas em que esses estivessem sendo alfabetizados (1ª série) ou tivessem sido alfabetizados (2ª, 3ª e 4ª séries) pelos métodos **global** ou **fônico**. Essa escolha pretendeu privilegiar, na gama de métodos de alfabetização, geralmente agrupados em **métodos sintéticos** e **métodos analíticos**, os dois extremos de um continuum em que esses métodos se distribuem: desde o que organiza a aprendizagem a partir das relações fonema/letra, versão extrema dos métodos sintéticos, até o que organiza a aprendizagem a partir do texto, versão extrema dos métodos analíticos. O pressuposto era o de que a "direção" da aprendizagem da escrita - a partir do fonema ou a partir do texto - interferiria na construção, pelo aprendiz, de hipóteses sobre a correspondência sistema fonológico/sistema ortográfico. O contato com as escolas, no momento da coleta dos dados, revelou, porém, que, enquanto o método global era claramente identificado pelas professoras, sob a denominação "método fônico" incluíam-se vários procedimentos metodológicos, muitas vezes aplicados simultaneamente. Entretanto, tais procedimentos se distinguem com nitidez do método global: enquanto este se baseia em operações de **decomposição** (do texto às orações, destas, progressivamente, às unidades léxicas, silábicas e, enfim, grafêmicas), aqueles se organizam em operações de **composição** (das unidades grafêmicas ou silábicas às léxicas, e destas às unidades oracionais e, finalmente, ao texto). Apesar, pois, de não se ter podido identificar escolas em que o método fônico se apresentasse sob sua forma mais ortodoxa, o pressuposto que levava a considerar relevante a variável **método de alfabetização** se manteria, se se adotasse a oposição **método global/métodos não globais**. Foi o que se fez.

A consideração das variáveis **níveis socioeconômico, método**

e **série** levou à constituição de 16 grupos de informantes. O esquema abaixo esclarece essa constituição.



Para cada grupo, selecionaram-se 10 alunos, 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, a fim de atender à variável **sexo**. A amostra constituiu-se, pois, de 160 informantes.

CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O corpus analisado foi constituído de vocábulos extraídos de redações produzidas pelos informantes, em situação normal de sala de aula. As redações foram feitas sem interferência do pesquisador, sob orientação da professora da turma, sobre temas relacionados com conteúdos em desenvolvimento à época, segundo a programação escolar. Solicitou-se, apenas, que não fossem dados quaisquer esclarecimentos a respeito da grafia de palavras que porventura pudessem ser usadas na redação, ou sobre as quais os alunos manifestassem dúvida.

Exatamente por terem sido produzidas em situação normal de sala de aula, as redações caracterizaram-se pela formalidade e pelo controle rigoroso (condições em que habitualmente são produzidas as redações escolares). O levantamento e a análise dos dados do corpus evidenciaram que os informantes de cada grupo (portanto, escrevendo sobre o

mesmo tema) desenvolveram aproximadamente as mesmas idéias, o que conduziu a uma grande recorrência dos mesmos vocábulos, e limitaram-se ao uso de um léxico familiar, cuja grafia provavelmente já teria sido "treinada", procurando, assim, evitar o erro, tão temido no contexto escolar. Se, por um lado, essas condições controladas de produção das redações forneceram à análise um número limitado de erros, certamente muito menor que o número que seria obtido de redações feitas em condições de produção espontânea e informal, por outro lado, os poucos erros cometidos crescem em importância, pois são aqueles que conseguiram "escapar" ao controle rigoroso e à censura implícita, em situações de produção escolar de texto.³

CATEGORIZAÇÃO DOS FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS IDENTIFICADOS

Inicialmente, fez-se uma análise de erros detectados numa amostra aleatória de redações produzidas pelos informantes, de que resultou um primeiro agrupamento desses erros em categorias. Os dados incluídos nessas categorias foram, em seguida, analisados, a fim de testar a possibilidade de fusões ou de desdobramentos. Dessa forma, o primeiro agrupamento dos dados foi reformulado e ampliado, tendo-se chegado a uma categorização cuja testagem, pela classificação dos dados do corpus, parece permitir concluir que é uma categorização exaustiva dos fenômenos lingüísticos decorrentes das relações sistema fonológico/sistema ortográfico no português.

A categorização é a seguinte:

CATEGORIZAÇÃO DE ERROS

I - REPRESENTAÇÃO DA NASALIDADE

1. **m** interno e final
2. **n** em posição interna
3. **ão** em posição final
4. **am** em posição final de verbos
5. **ã** em posição final

II - REPRESENTAÇÃO

1. **nh**
2. **rr**
3. **ch - lh - qu - gu**

III - INDICAÇÃO X NÃO-INDICAÇÃO DO TRAÇO DE VOZ

IV - REPRESENTAÇÃO X NÃO-REPRESENTAÇÃO DE FONEMA EM FINAL DE SÍLABA TRAVADA

1. /r/ em final de sílaba
2. /s/ em final de sílaba
3. /l/ em final de sílaba
4. redução de ditongos

V - REPRESENTAÇÃO DAS SIBILANTES CORONAIIS

1. /s/ intervocálico
2. /s/ inicial e /s/ precedido de vogal nasalizada ou de consoante
3. /z/ interno, intervocálico ou precedido de vogal nasalizada
4. /ʃ/ pré-vocálico
5. /ʒ/ diante de e e de i

VI - REPRESENTAÇÃO DE GU/QU EM CASOS NOS QUAIS O U É PRONUNCIADO

VII - REPRESENTAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS

VIII - REPRESENTAÇÃO DO H INICIAL

IX - REDUÇÃO DA DESINÊNCIA DE GERÚNDIO

X - ALÇAMENTO DE VOGAIS

1. e → i (pré-tônico)
2. e → i (pós-tônico)
3. o → u (pré-tônico)
4. o → u (pré-tônico)

XI - REDUÇÃO DE PROPAROXITONAS

XII - REPRESENTAÇÃO DA PALAVRA **MUITO**

XIII - ACRÉSCIMO DE VOGAL EM SÍLABA TRAVADA

XIV - ACRÉSCIMO DE I EM PALAVRAS EM -S

XV - REBAIXAMENTO DE VOGAIS

1. i → e (pré-tônico)
2. u → o (pré-tônico)

XVI - NASALIZAÇÃO DA VOGAL ÁTONA INICIAL

XVII - REPRESENTAÇÃO DE U FINAL POR L

XVIII - REPRESENTAÇÃO DE L INTERVOCÁLICO POR LH

XIX - ACRÉSCIMO DE R FINAL

TRATAMENTO DOS DADOS

Todos os dados do corpus foram levantados e distribuídos nas 19 categorias identificadas. O número total de dados foi de 51.946. Cada dado recebeu dois códigos: um primeiro código, alfanumérico, representando as **variáveis estruturais**, estabelecidas de acordo com a especificidade de cada categoria, e um segundo código, também alfanumérico, representando as **variáveis não-estruturais** comuns a todos os problemas (nível socioeconômico, método de alfabetização, série e sexo).⁴

Uma análise quantitativa dos dados, em termos de frequência, levou à seleção das categorias em que o número de erros se mostrou significativo e das quais se deveria fazer uma análise qualitativa (oito categorias, e um total de 27.298 erros). A tabela seguinte apresenta essas categorias e o número de erros identificados em cada uma:

TABELA I: categorias com número significativo de erros

CATEGORIA	PROBLEMA	Nº CASOS	Nº ERROS	%
I - NASALIDADE	1. m	963	26	2,7
	2. n	1.246	58	4,6
	3. ão	315	16	5,0
	4. am	229	26	11,3
	5. ã	18	02	11,1
TOTAL		2.771	128	4,6
II - DÍGRAFOS	1. nh	581	13	2,2
	2. rr	105	11	10,5
	3. ch, lh, gu, qu	1.065	29	2,7
TOTAL		1.751	53	3,0
III - TRAÇO DE VOZ		12.602	54	0,4
TOTAL		12.602	54	0,4
IV - SÍLABAS TRAVADAS	1. r	1.280	59	4,6
	2. s	2.567	90	3,5
	3. l	265	31	11,7
TOTAL		4.112	180	4,4
V - DITONGOS		2.065	44	2,1
TOTAL		2.065	44	2,1
VI - SIBILANTES CORONAIIS	1. s inter-vocálico	616	57	9,2
	2. s inicial	851	27	3,2
	3. z inter-vocálico	447	28	6,3
	4. /ʒ/ pré-vocálico	269	17	6,3
	5. /ʒ/ diante de e, i	114	16	14,0
TOTAL		2.297	145	6,3
VII - DESINÊNCIA DE GERÚNDIO	redução	204	19	9,3
	TOTAL	204	19	9,3
VIII - ALÇAMENTO DE VOGAIS	alçamento de /e/ pré-tônico	1.496	13	0,9
	TOTAL	1.496	13	0,9
TOTAL GERAL		27.298	636	2,3

A provável explicação para a baixa ocorrência de erros, mesmo em categorias em que a prática pedagógica tem mostrado que o problema tem uma significância maior, foi já anteriormente apresentada. A explicação é reforçada quando se observa que as categorias em que o número de erros foi maior (cf. tabela) coincidem com aquelas que se manifestam com maior frequência na prática pedagógica.

Um exemplo: os ditongos

Para exemplificar o tipo de análise que se fez dos erros, em cada categoria, relatam-se, a seguir, os problemas de representação escrita dos ditongos, a classificação desses ditongos e a análise que deles se fez.

A análise considerou 12 ditongos: [aw], [ɔw], [ɛy], [ɔy], [ay], [ow], [ey], [ew], [iw], [uy], [oy] e [ɛw].

A representação dos quatro primeiros desses ditongos não apresentou qualquer desvio, seja por redução (cabe ressaltar que esses ditongos não são passíveis de redução na língua oral), seja por grafia incorreta, e por isso eles não foram considerados na análise.

A representação dos outros ditongos apresentou algum tipo de "erro"; esses ditongos podem ser distribuídos em dois grupos, segundo o critério da possibilidade ou não de sofrerem redução na língua oral:

grupo 1 - ditongos passíveis de redução na língua oral

[ay], [ow], [ey]

Exemplos: **baixa/baxa, ouro/oro, peixe/pexe**

grupo 2 - ditongos que não sofrem redução na língua oral

[ew], [iw], [uy], [oy], [ɛw]

Exemplos: **deu, viu, fui, boi, réu, etc.**

Foram encontradas, no corpus, 2.109 ocorrências de ditongos (grupo 1 e grupo 2). Esses ditongos foram codificados segundo as seguintes convenções:

(0) - representação correta

(1) - redução

(2) grafia incorreta que não implica a redução

Apresenta-se, a seguir, a análise desses ditongos dividida em duas etapas: análise dos ditongos do grupo 1 e análise dos ditongos do grupo 2.

DITONGOS DO GRUPO 1

a) o ditongo [ay]

O ditongo [ay] só se reduz antes de [ʃ], como, por exemplo, em **caixa/caxa, faixa/faxa**.

Das 308 ocorrências desse ditongo, identificadas no corpus, apenas 10 são reduzíveis na fala (palavras do tipo de **debaixo, caixões, baixinho**, etc.). Nesses 10 casos, houve um único erro de escrita: “**lembacho**” (por **lá embaixo**). A tabela mostra a distribuição das ocorrências do ditongo [ay]:

TABELA II: Ocorrências do ditongo [ay], por série

Série	ocorrências	casos reduzíveis	nº erros	% de erros
1ª série	15	0	0	0
2ª série	32	0	0	0
3ª série	54	1	0	0
4ª série	207	9	1	11
TOTAL	308	10	1	10

Evidentemente, os dados são insuficientes para fundamentar qualquer conclusão. Cabe, entretanto, assinalar que o único erro de escrita, já mencionado (“**lembacho**”), ocorreu na 4ª série.

b) o ditongo [ow]

Inicialmente, é preciso lembrar que nem todo [ow] fonético tem a mesma representação fonêmica. Alguns são subjacentemente /ou/: **ouro, falou, couro, dou**, etc. Outros são subjacentemente /ol/: **polvo, toldo, gol**, etc. Os casos deste segundo tipo inserem-se no processo de vocalização do // posvocálico em final de sílaba. Ocorre uma fusão em que o /u/ e o // resultam na seqüência sonora **vogal + [w]**. Essa fusão é responsável pela não distinção, na maioria dos dialetos do português brasileiro, entre **auto** e **alto**, **cauda** e **calda**, **abriu** e **abril**, **caução** e **calção**. Dessas fusão e confusão resultam erros do tipo **pegol, oultras, passol**, que são, na verdade, tentativas incorretas de representar o ditongo /ou/, não são erros de redução. Por isso, serão tratados aqui apenas os casos de /ou/, em que há possibilidade de redução.

O ditongo /ou/, na fala, tende a se reduzir em todos os contextos fonéticos, em, praticamente, todos os dialetos do português brasileiro, de tal maneira que se perde, normalmente, a distinção entre pares como: **robô/roubou, couro/coro**. No corpus pesquisado, os erros são do tipo de

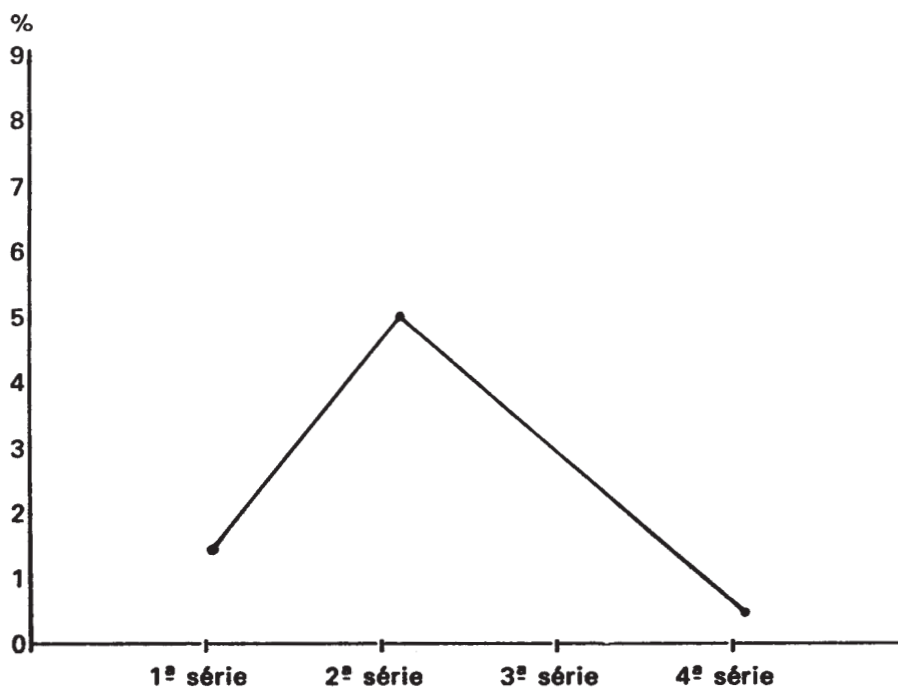
“poco”, “roco”, “ropa”, “troseram”, etc. A tabela mostra a distribuição de ocorrências do ditongo [ow]:

TABELA III - Ocorrências do ditongo [ow], por série

Série	ocorrências	nº erros	% de erros
1ª série	63	1	1,6
2ª série	104	5	4,8
3ª série	235	6	2,6
4ª série	138	1	0,7
TOTAL	540	13	2,4

Um gráfico permite visualizar melhor essa distribuição:

GRÁFICO I: Ocorrências do ditongo [ow], por série



Como evidencia o gráfico, na distribuição de ocorrências do ditongo [ow], dá-se um fenômeno interessante: o número de reduções é maior nas séries intermediárias (2ª e 3ª) e menor nas séries inicial e final (1ª e 4ª).

c) o ditongo [ey]

O ditongo [ey] ocorre em palavras como **peito, lei, falei, madeira, feira, peixe, beijo, reino, manteiga**, etc. A redução desse ditongo, na fala, não se dá em contextos fonéticos tão limitados como no caso do ditongo [ay], nem tão generalizados como no caso do ditongo [ow]. De um modo geral, pode-se dizer que:

1. [ey] não se reduz em posição final, seja ele desinência verbal ou não. Assim, não há redução em palavras como **lei, rei, falei**, etc., em que a redução produziria, respectivamente, as formas *le, *re, *fale, etc.

2. Internamente, o ditongo [ey] só se reduz quando seguido de [š], [ž] e [ř] e, eventualmente, quando seguido de [n], [m] e [g]. Têm-se, assim, reduções do tipo **peixe/pexe, beijo/bejo, feira/fera, treino/treno, teima/tema, manteiga/mantega**.

3. O ditongo [ey] não se reduz em outros ambientes, tais como os definidos por palavras do tipo de **beijo, peito, feia**, etc.

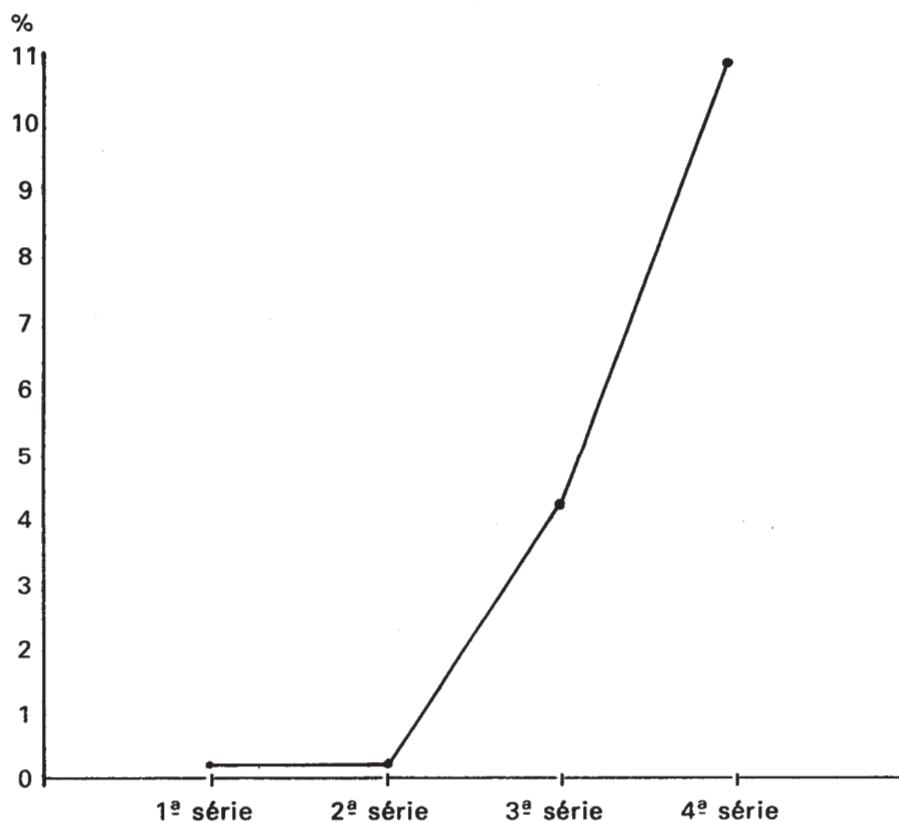
Das 334 ocorrências, no corpus, do ditongo [ey], 138 são reduzíveis na fala. Entre essas 138 possibilidades, encontraram-se 6 casos de redução do ditongo na escrita, de que são exemplos: "tercera", "interou", "dinheiro". A tabela mostra as ocorrências do ditongo [ey] no corpus:

TABELA IV: Ocorrências do ditongo [ey], por série

Série	ocorrências	casos reduzíveis	nº erros	% de erros
1ª série	22	5	0	0
2ª série	76	47	0	0
3ª série	97	48	2	4,2
4ª série	139	38	4	10,5
TOTAL	334	138	6	4,3

O gráfico seguinte permite visualizar essa distribuição

GRAFICO II: Ocorrências do ditongo [ew], por série



Observe-se que a porcentagem de erros de reduções gráficas **aumenta** ao longo das séries, ocorrendo a maior incidência de erros na 4ª série.

DITONGOS DO GRUPO 2

a) O ditongo [ew]

Foi a seguinte a distribuição de ocorrências do ditongo [ew]:

TABELA V: Ocorrências do ditongo [ew]

Ocorrências*	nº de casos	%
(0)	472	98,3
(1)	01	0,2
(2)	07	1,5

* (0) = representação correta

(1) = redução

(2) = grafia incorreta que não implica redução

O único caso classificado como de redução, na tabela, é o da palavra "de" (por *deu*). Não se trata, na verdade, de um caso de redução, já que o ditongo [ew] não se reduz; é, antes, mais um caso de grafia incorreta. Não se tem, assim, nenhum caso de redução, e passam a ser 8 os casos de grafia incorreta que não implicam redução. Os outros 7 casos são os seguintes: "resovel", "aparecel", "nascel" (duas ocorrências), "crescel" (duas ocorrências), "anoitecel". Todos esses casos indicam o problema da fusão entre /u/ e /i/ em final de sílaba, já anteriormente mencionado, em relação ao ditongo [ow]; trata-se de um fusão de elementos que a grafia distingue, mas não a fala, o que dificulta a ortografia.

A tabela seguinte apresenta as ocorrências do ditongo [ew] por série:

TABELA VI: Ocorrências do ditongo [ew], por série

SÉRIE	nº de casos de (0)	nº de casos de (2)	% de redução
1ª	42	2	4,5
2ª	100	0	0
3ª	114	6	5,0
4ª	216	0	0
TOTAL	472	8	1,7

b) O ditongo [iw]

A tabela seguinte mostra a distribuição das ocorrências do ditongo [iw]:

TABELA VII: Ocorrências do ditongo [iw]

Ocorrências	nº de casos	%
(0)	87	95,6
(2)	04	4,4
TOTAL	91	100,0

Como era esperado, não ocorreu nenhum caso de redução do ditongo [iw]. Os quatro casos de grafia incorreta indicados na tabela são quatro ocorrências da grafia “abril” por **abriu**, todas na 3ª série. É erro que se explica pelas mesmas razões apontadas para os casos de grafia incorreta do ditongo [ew], ou seja: trata-se da oposição **u** versus **l** pós-vocálicos, em final de sílaba, e não de um problema do ditongo.

c) O ditongo [uy]

Foram encontradas, no corpus, 35 ocorrências do ditongo [uy]. Dessas ocorrências, 31 são casos de representação correta do ditongo. As outras 4 ocorrências são as seguintes: “cude” (por **cuide**) e “foi” (por **fui**), três vezes. Esses quatro casos podem ser considerados como erros fortuitos, uma vez que nada indicam além de descuido.

d) O ditongo [oy]

Entre os 209 casos de palavras que contêm o ditongo [oy], encontrados no corpus, aparecem apenas quatro casos de grafia incorreta: “baloes” (por **balões**), “caixoes” (por **caixões**), “depos” (por **depois**) e “fim” (por **foi**). Os dois primeiros são casos de não-representação da nasalidade, não propriamente casos de ditongos; os dois últimos podem ter causas diversas, mas nenhuma, certamente, relacionada com processos que envolvam o ditongo [oy].

e) O ditongo [ɛw]

O corpus apresentou apenas 21 ocorrências do ditongo [ɛw]: 17 casos de representação correta e 4 casos de grafia incorreta que não implica a redução. Esses 4 casos foram os seguintes: “seu” (por **céu**) e “ceu” (também por **céu**), este último, três vezes. Note-se que esses casos envolvem o problema do acento gráfico, que é algo puramente convencional. Além disso, o caso de “seu” envolve, ainda, a troca de **s** por **c**, perfeitamente possível nessa posição.

Da classificação e análise da representação escrita dos ditongos, no corpus da pesquisa, sejam eles do grupo 1 ou do grupo 2, pode-se concluir que três fatores diferentes podem desencadear um “erro” nessa representação.

Fator A (FA): O ditongo pode estar passando, no código falado, por um processo de redução, o que pode interferir em sua representação gráfica pelo aluno. É o caso dos ditongos [ay], [ow] e [ey]

Fator B (FB): o ditongo pode conter um glide fonético que tem duas origens fonêmicas (ditongos terminados em [w]) e ditongos termina-

dos em [y]. Os ditongos terminados em [w] podem apresentar tendência a serem representados por **vogal + l**, em lugar de **vogal + u**. Os ditongos passíveis desse tipo de erro são: [ow], [ew], [iw], [ɛw], [aw] e [ɔw]. Acontece que, entre esses ditongos, somente [ow], [ew] e [iw] são, por vezes, escritos como -ol, -el e -il: "pegol", "nascel", "abril".⁵ Assim, este segundo problema de representação de ditongos (em que [-w] é representado por -l) atinge, provavelmente, mais os ditongos [ow], [ew] e [iw] que os ditongos [aw], [ɛw] e [ɔw].

Fator C (FC): Todos os ditongos estão sujeitos a "erros" de caráter indiossincrático, ou seja, erros motivados por problemas como dificuldade na representação da nasalidade, desatenção, pressa, etc.

Levando-se em conta esses três fatores que **podem** desencadear diferentes tipos de "erros" de representação, tem-se, para os doze tipos de ditongos, a seguinte distribuição.

	[ay]	[aw]	[ɛy]	[ɛw]	[ey]	[ew]	[iw]	[ɔy]	[ɔw]	[oy]	[ow]	[uy]
A	+				+						+	
B		+		+		+	+		+		+	
C	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Dessa análise, pode-se concluir que:

* o fator C nivela todos os ditongos (este tipo de "erro" pode ocorrer até mesmo entre aqueles ditongos que, no corpus examinado, não apresentaram problemas de grafia);

* o fator B pode ser o responsável por "erros" em seis dos ditongos considerados, dentre os quais três são mais vulneráveis ([ew], [iw] e [ow]);

* o fator A pode motivar "erros" na representação de três ditongos ([ay], [ey] e [ow]).

São, pois, cinco os ditongos que apresentam maiores dificuldades de representação gráfica na aquisição do sistema ortográfico: [ew], [iw], [ay], [ey] e [ow].

Com relação aos três últimos desses cinco ditongos, certamente aqueles cuja representação gráfica maiores problemas traz para o aprendiz, algumas observações são interessantes.

Diferentemente daquilo que ocorreu em outras categorias analisadas (como nasalidade, representação de traço de voz, etc.), os erros de redução desses ditongos são pouco frequentes ou inexistentes na 1ª série, crescem nas séries intermediárias (como é o caso do ditongo [ow] e crescem mais ainda na série final (caso dos ditongos [ay] e [ey])). Essa diferença de comportamento suscita problemas que devem ser investigados. A

primeira questão a ser explicada é a causa do aumento percentual de erros com o passar da escolaridade. A segunda questão é a diferença de comportamento dos três ditongos: [ow] apresenta substancial queda de erros na 4ª série, o contrário do que ocorre com [ay] e [ey]. Essas questões talvez nem mesmo fossem formuladas numa perspectiva tradicionalista, que, geralmente, associa aumento de erros ao longo da aprendizagem a retrocessos, e que não vê no “erro” uma fonte de informação sobre as hipóteses que o aprendiz formula em seu processo de construção do conhecimento do sistema ortográfico da língua.

O primeiro problema - o aumento de erros ao longo do processo de escolarização - possivelmente se explica, de um lado, pelo “zelo” da professora das primeiras séries em evitar o erro, tarefa que cumpre através do controle das palavras a que são expostos os alunos e através de técnicas que associam fala e escrita, artificialmente, fazendo da fala um simulacro da escrita. O aluno se torna, assim, um repetidor e “decorador” das poucas palavras das listas apresentadas pela professora. Nas séries seguintes, esse controle se torna impossível, graças à ampliação do repertório do aluno. Menos controlado, este busca outras estratégias de escrita, para além da repetição e da memorização. Essas estratégias não são aleatórias, são decorrência, de um lado, das convenções ortográficas com suas regras e idiosincrasias, de outro lado, da língua falada, e, entre aquelas e esta, de uma cabeça pensante capaz de criações lógicas para resolver os intrincados problemas ortográficos. Se, num primeiro momento, o aluno baseia-se na fala artificial da professora para resolver esses problemas, num segundo momento toma a sua própria fala como referencial da escrita. Fundamentalmente, a postura é a mesma: a escrita continua sendo considerada como transcrição da fala, ou a da professora, artificial, ou a do próprio aluno, natural e, por isso mesmo, distanciada da escrita. O aluno passará a não cometer erros quando descobrir a postura adequada: a escrita é um código de representação, não de transcrição, da fala.

O segundo problema - a diferença de comportamento entre [ay], [ey] e [ow] - certamente se explicará pelos contextos em que cada redução pode dar-se e pelo número de ocorrências de cada ditongo, nas séries.

A grafia do ditongo [ow] parece resolver-se na 4ª série; o mesmo não ocorre com os outros dois ditongos. Dos três, o ditongo [ey] parece ser o mais problemático. Aliás, mesmo com os poucos dados de grafia do ditongo [ay] encontrados no corpus, pode-se supor uma ordenação por dificuldade: a grafia do ditongo [ow] será, talvez, a que menos problemas apresenta, seguindo-se o ditongo [ay] e, finalmente, como mais problemático, o ditongo [ey]. Pode-se inferir essa ordenação da análise e comparação dos dados anteriormente apresentados sobre a distribuição, por série, de ocorrências dos três ditongos. Resta buscar razões que expli-

quem o que os dados parecem revelar.

É conveniente lembrar que, quando se fala de redução de ditongo, está-se aludindo ao processo de *leitura*. Assim, a grafia **feira** pode ser lida “fêra”, com redução do ditongo. Na escrita, o processo é inverso: parte-se da palavra falada “fêra”, em que não há ditongo (como em **pêra**), e, ao escrever, é preciso saber que a ortografia exige um “ditongo gráfico”, **feira** (o que não ocorre com **pêra**).

Há dois fatos que tornam o ditongo [ow] o mais simples dos três ditongos em questão. Em primeiro lugar, ele é muito freqüente, provavelmente mais que os outros dois. Em segundo lugar, a sua redução se dá em **todos** os contextos, até mesmo na terminação verbal. Esses fatos favorecem a criação de uma regra geral para a escrita: se todo **ou** se pode ler [o], todo [o] se pode escrever **ou**.

Como nem todo [o] se escreve **ou**, essa regra pode acarretar “erros” em palavras do tipo **coco** e **professora**, que podem ser grafadas **couco** e **professoura**. Em síntese, “erros” como esses, cometidos, com certa freqüência, pelos alfabetizando, são evidência de uma generalização inadequada.

O ditongo [ay] suscita problemas um pouco mais complexos. Sua redução não é regra geral; ao contrário, é bastante limitada: só ocorre diante de [ś] (como em **caixa/caxa**). Esse fato dificulta a criação de uma regra geral para a escrita, com base na regra estabelecida para a leitura; é que, se nem todo **aí** se pode ler [a], nem todo [a] se pode escrever **aí**. A possibilidade seria a de se criar esta regra: se todo **aí** diante de [ś] pode ser lido [a], todo [a] diante de [ś] pode ser escrito **aí**. A criação dessa regra pode representar dificuldade para o aprendiz. Apesar disso, a grafia do ditongo [ay] apresenta menos problemas que a grafia do ditongo [ow]. Isso se explica, provavelmente, pelo fato de, em português, serem poucas as palavras em que pode ocorrer a redução [ay] → [a], o que facilita a sua memorização.

O ditongo [ey] é o mais complexo dos três. Em primeiro lugar, muitos **ei** não se reduzem (como em “peito”, “leigo”, “falei”, etc.). Além disso, a regra de redução, nesse caso, não é geral como a do [ow], nem tão limitada e localizada como a do [ay]. O ditongo [ey] sempre se reduz a [e] diante de [ś], [ź] e [ř] e, eventualmente, diante de [n], [m] e [g]. Esse grande número de ambientes dificulta a percepção da regra de redução, dificultando, conseqüentemente, a construção de uma regra geral para a escrita. Finalmente, se em [ow] a terminação verbal favorece a construção da regra para a escrita - todo **ou** se lê [o], todo [o] se grafou **ou** - no caso do ditongo [ey] o mesmo não ocorre, como atestam as formas verbais não reduzíveis como “falei”, “cantei”, etc.

A análise da representação escrita dos ditongos encontrados no corpus estudado, aqui apresentada como exemplo do tipo de estudo

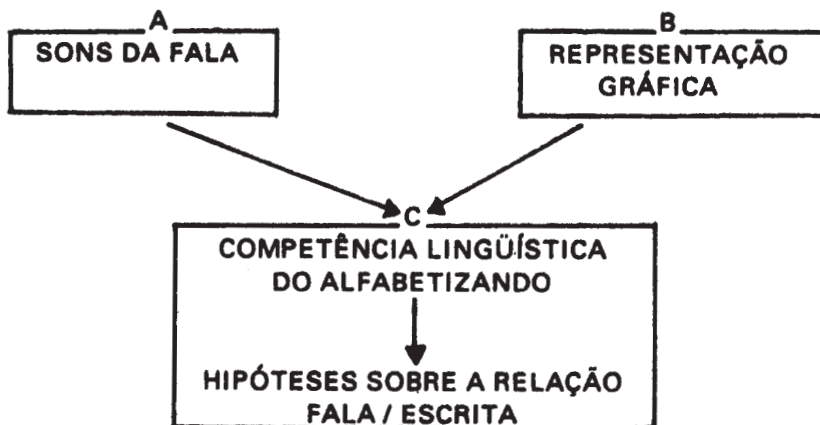
que se pode desenvolver a respeito de cada categoria de fenômenos lingüísticos decorrentes das relações sistema fonológico / sistema ortográfico, fundamenta e reforça as conclusões que a pesquisa, em seu atual estágio, já permite formular, e que são a seguir propostas.

CONCLUSÕES

Como já foi anteriormente esclarecido, a pesquisa que aqui se relata constitui parte de uma investigação ainda em processo. Busca-se, atualmente, a partir de novos dados, obtidos de textos produzidos em condições menos controladas, testar a categorização de erros feita, verificar se se mantêm como significativas as mesmas categorias identificadas nesta primeira etapa de investigação, aprofundar a análise dessas categorias e, sobretudo, buscar construir uma **categorização de fontes de erros** que possa acompanhar a **categorização de erros**.

Apesar de serem provisórios os seus resultados, a pesquisa permite, porém, algumas conclusões que podem contribuir para a reflexão sobre os aspectos lingüísticos do processo de alfabetização.

As pesquisas sobre aspectos lingüísticos da alfabetização, quando privilegiam a análise fonológico-ortográfica desse processo, caracterizam-no, implícita ou explicitamente, como uma relação **direta** entre os sons da fala e sua representação gráfica. Nesta pesquisa, partiu-se da idéia de que tal relação não deve ser concebida como uma relação entre dois elementos: ela é mediada por um terceiro elemento - a competência lingüística do alfabetizando, que é a base sobre a qual se constrói o conhecimento sobre a escrita. Essa hipótese de uma relação mediada entre os sons da fala e a sua representação gráfica pode ser visualizada através do seguinte esquema:



O objeto de estudo desta pesquisa é, principalmente, o elemento C do modelo acima esquematizado, ou seja: as hipóteses que os alfabetizandos, no processo de construção de seu conhecimento sobre a representação gráfica da fala, utilizam para realizar a mediação entre fala e escrita. As conclusões do trabalho devem, portanto, ser lidas na ótica desse modelo, sob a qual foi feita a análise dos erros em cada categoria, como se pode depreender do exemplo apresentado: mesmo quando se fez referência a uma relação entre fone e letra, tal relação foi sempre compreendida como mediada por “regras” que fazem parte da competência lingüística dos alfabetizandos.

Nessa perspectiva, o resultado mais significativo da pesquisa é a categorização dos erros cometidos por alunos de 1ª a 4ª série, em seu processo de aquisição do sistema ortográfico do português.

Em primeiro lugar, essa categorização permitiu encontrar resposta para uma das questões que deram origem à investigação: **Que erros de grafia os alunos em processo de alfabetização cometem e em quantas e quais categorias se pode classificar esses erros?** Os erros cometidos por alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries (entendendo-se a alfabetização como um processo que se desenvolve ao longo dessas séries) foram categorizados, identificaram-se as categorias em que o número de erros cometidos foi significativo e, através da análise dessas categorias, foram descritos e estudados esses erros.

Em segundo lugar, as informações fornecidas pela categorização dos erros representam contribuição relevante ao trabalho de alfabetizadores e demais profissionais envolvidos na preparação de material didático para a alfabetização, na medida em que podem fornecer indicações sobre os problemas que, no processo de aquisição e domínio do sistema ortográfico, devem ser priorizados, e sobre **como** e **quando** devem ser abordados. Essas informações revelam-se ainda mais pertinentes, se utilizadas no exame do material didático que vem sendo produzido para a alfabetização, uma vez que, nesse material, categorias de erros que a pesquisa mostrou serem pouco significativas têm sido enfatizados, ocupando grande parte da programação de ensino; categorias de erros que se mostraram significativas não têm sido sequer consideradas; categorias de erros que evidenciaram comportamentos específicos e diferenciados têm sido tratados em bloco, como se representassem a manifestação de um mesmo fenômeno.⁶ Essas falhas na seleção e ordenação do material de alfabetização têm, sem dúvida, grande parcela de responsabilidade pelo fracasso da escola na tarefa de alfabetizar.

Em terceiro lugar, a categorização de erros pode responder a outra das questões que deram origem à investigação: **Que explicações podem ser dadas, em termos lingüísticos, para os erros que os alfabetizandos cometem, em seu processo de aquisição do sistema ortográfico?**

Ao buscar explicação para a ocorrência dos erros encontrados nas categorias significativas, pôde-se concluir que esses erros podem ser agrupados em função de diferentes condicionamentos, isto é, esses erros resultam de três fatores: interferência da fala na escrita; idiossincrasias do código escrito; atuação de determinantes extralingüísticos que interferem na definição das condições sob as quais se realiza a mediação entre a fala e a escrita.

A distinção de tipos de erros em função de seus condicionamentos tem, também, grande importância para o trabalho dos profissionais responsáveis pela alfabetização, pois cada um desses tipos de erros deve receber tratamento específico, diferenciado. Por exemplo, erros que se explicam por idiossincrasia do código escrito exigem uma programação de ensino/aprendizagem diferente da que deve ser prevista para erros de outros tipos. Assim, aprender que **cinto** (substantivo) se escreve com **c** e que **sinto** (verbo) se escreve com **s** é uma aprendizagem que só se pode fazer através de memorização ou de consulta a dicionário - procedimentos que, sem dúvida, não são adequados no tratamento de outros tipos de erros.

Em síntese: há evidências empíricas que permitem considerar como o resultado mais significativo da pesquisa realizada a categorização de erros construída a partir dos dados. Além dessas evidências, outro fato comprova a importância da categorização de erros elaborada: ela se mostrou um meio eficiente para se chegar à explicitação de hipóteses utilizadas pelos alfabetizandos na mediação entre fala e escrita, ou seja, permitiu explicitar parte do elemento C do modelo anteriormente apresentado.

Entretanto, este trabalho buscou explicitar basicamente hipóteses do nível fonológico, utilizadas pelos alfabetizandos para realizar a mediação entre fala e escrita; as hipóteses de outros níveis (morfológico, sintático e textual) constituem problemas que só poderão ser elucidados através de novas pesquisas.

De qualquer forma, as conclusões a que se chegou constituem uma contribuição para a construção de um modelo explicativo da mediação entre a forma sonora da fala e a forma gráfica da escrita, etapa primeira e básica no processo de aquisição da escrita.

NOTAS

1. Este artigo relata pesquisa financiada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC.
2. “Legítimas” tem, aqui, o significado que Bourdieu atribui a esse adjetivo em sua teoria: “E legítimo uma instituição, ou uma ação, ou uso que é dominante, mas desconhecido como tal, o que quer dizer que é tacitamente reconhecido.” (BOURDIEU, 1983, p.87).
3. Atualmente, está em desenvolvimento a segunda etapa da pesquisa, que pretende aprofundar a análise dos fenômenos identificados na primeira etapa que aqui se relata; nesta segunda etapa, trabalha-se com um corpus extraído de textos produzidos em condições de menor formalidade e mais espontaneidade, portanto, menos controlado, prevendo-se, por isso, a ocorrência de um número maior de erros, que permita confirmar ou negar as conclusões provisórias a que a primeira etapa conduziu.
4. Na análise de subcategoria “redução de ditongos”, que se apresenta adiante, o leitor encontrará exemplo de código de variáveis estruturais.
5. Por que essa ocorrência com esses ditongos? O que eles têm em comum é o fato de serem desinências verbais. Entretanto, não se pode afirmar que **réu** não possa aparecer como “rel” ou **pau** como “pal”.
6. Observe-se, por exemplo, o tratamento que as cartilhas geralmente dão à aprendizagem da leitura e escrita dos ditongos: a análise da representação escrita dos ditongos, neste artigo apresentada como exemplo, evidenciará a inadequação desse tratamento.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE-GNERRE, Maria Bernadete & CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos espontâneos na 1ª série. **Cadernos Cedes**, São Paulo, (14):25-9, 1985.
- ABAURRE, Maria Bernadete. Regionalismo lingüístico e a contradição da alfabetização no intervalo. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. Anais... Brasília, MEC/INEP, 1984. p. 13-8.
- BISOL, Leda. Fonética e Fonologia na alfabetização. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, (17):32-9, set. 1974.
- BOURDIEU, Pierre. L'économie des échanges linguistiques. Paris, **Langue Française** (34):17-34, mai 1977.
- CORDER, S. Pit. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford, Oxford University Press, 1981.

- KATO, Mary A. Projeto e elaboração de material para a alfabetização do adulto. **Tempo Brasileiro**. Lingüística e ensino do vernáculo. Rio de Janeiro, (53/54):95-111, abr./set. 1978.
- LEMLE, Miriam. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, (59):41-60, dez. 1982.
- . A variação na forma fonológica, relevância na alfabetização. **Boletim, ABRALIN**, (5):22-9, 1983.
- . **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo, Ática, 1987.
- . O que a Lingüística tem a dizer ao alfabetizador. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. Anais... Brasília, MEC/INEP, 1984, p.80-5.
- RODRIGUES, Ada Natal. Lhã, lhã, lhã, quem não entra é um bobão - ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (52):73-7, fev. 1985.
- RODRIGUES, Aryon D. Tarefas da Lingüística no Brasil. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, 1 (1):4-15, jul. 1966.
- SILVA, Myriam Barbosa. O ensino da leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfica-fonológica. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 1974. (Dissertação, Mestrado).
- . **Leitura, Ortografia e Fonologia**. São Paulo, Ática, 1981.
- SOUZA, Vicente Pereira de. Lingüística Aplicada à alfabetização. **Ensaio de Lingüística**, Belo Horizonte, (1):96-165, 1978.