

## **A persistência de “erros” ortográficos e a sua relação com os fenômenos fonético-fonológicos do Português Brasileiro**

### **The persistence of spelling “mistakes” and its relationship on the phonetic-phonological phenomena of Brazilian Portuguese**

Renata Lemos Carvalho<sup>1</sup>

*Universidade Federal da Bahia - Brasil*

#### RESUMO

Este artigo tem o intuito de evidenciar a persistência de “erros” de ortografia na idade adulta e a sua relação com o processo de variação linguística. Para isso, são brevemente descritos quatro dentre os diversos fenômenos fonético-fonológicos do Português Brasileiro (monotongação, ditongação, apagamento da consoante final e alçamento de vogais átonas), com base principalmente em Bortoni-Ricardo (2004), acompanhados de amostras de fala extraídas de cartas de atlas linguísticos regionais brasileiros e de exemplos de seus reflexos na escrita de crianças e adultos, além de reunir sugestões para o ensino de ortografia apresentadas por estudiosos (CAGLIARI, 1999, 2001; CIDRIM, AGUIAR, MADEIRO, 2007; LEMLE, 2000, SCLIAR-CABRAL, 2003a e 2003b; SOARES, 2006a, 2006b, entre outros) da área da aprendizagem de escrita.

#### PALAVRAS-CHAVE:

Escrita. Ortografia. Fenômenos fonético-fonológicos. Português Brasileiro.

#### ABSTRACT

This article aims to highlight the persistence of spelling “mistakes” in adulthood and its relationship on the process of linguistic variation. Therefore, four of the various phonetic-phonological phenomena of Brazilian Portuguese are briefly described (monophthongization, diphthongization, erasure of the final consonant, and unstressed vowel raising), based mainly on Bortoni-Ricardo (2004), accompanied by speech samples extracted from charts of Brazilian regional linguistic atlases and examples of their reflexes in children and adults’ writing, besides gathering suggestions for teaching spelling from scientists (CAGLIARI, 1999, 2001; CIDRIM, AGUIAR, MADEIRO, 2007; LEMLE, 2000, SCLIAR-CABRAL, 2003a e 2003b; SOARES, 2006a, 2006b, among others) of the field of learning how to write.

#### KEYWORDS:

Writing. Orthography. Phonetic-phonological phenomena. Brazilian Portuguese.

*Recebido em: 01.09.2020*

*Aceito em: 21.12.2020*

<sup>1</sup> E-mail: [rlccarvalho@ufba.br](mailto:rlccarvalho@ufba.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7200-1086>

## 1. Introdução

É evidente que a invenção da escrita é um marco para a humanidade, visto que possibilitou que as práticas interativas ocorressem em espaços e momentos diferentes, ganhando muita importância nos domínios em que se exige um certo grau de permanência das informações, como o comercial e o jurídico, e passando, ao longo do tempo, a fazer parte de diversas interações diárias. Com o surgimento e o desenvolvimento das tecnologias digitais, houve uma forte ampliação da utilização da modalidade escrita, uma vez que é grande o número de gêneros textuais escritos que emergiram nos ambientes virtuais. O aparecimento da escrita é bem recente se comparado ao da fala, uma vez que, como assinala Scliar-Cabral (2003a), até o ser humano chegar à invenção da escrita, foi necessário o acúmulo de conhecimentos e tecnologias.

Desde o seu surgimento, a escrita foi usada por uma minoria. Esse uso tão restrito fez do domínio dessa modalidade da língua um instrumento de dominação contra a população iletrada. O processo de difusão e adoção dos sistemas de escrita foi lento e sujeito a fatores políticos e econômicos, ressalta Tfouni (2005). Para Marcuschi (2004), mais do que uma tecnologia, a escrita se tornou um bem social imprescindível para a sobrevivência no mundo moderno, devido à forma impositiva e violenta de sua penetração em contextos sociais básicos da vida cotidiana, nas áreas urbanas ou rurais, sendo vista pela sociedade como símbolo de poder.

Segundo Saussure (1989 [1916], p. 34-35), "a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal". Ele apresenta quatro razões para o prestígio da modalidade escrita: 1) a impressão de objeto permanente e sólido que tem a imagem gráfica; 2) as impressões visuais são mais nítidas e duradouras que as impressões acústicas; 3) a existência de uma língua literária, com seus dicionários e gramáticas, bem como o fato de ser a forma ensinada nas escolas, e 4) em caso de desacordo entre fala e escrita, esta sempre se impõe como legítima nas representações sociais da língua.

Nas sociedades letradas, o prestígio da língua escrita é tão grande que as pessoas atribuem à língua falada um menor valor social, pois acreditam que esta é comandada por aquela, sendo a competência na escrita tomada como um critério de superioridade cultural. Um dos aspectos utilizados para avaliar a competência na escrita é o domínio do sistema ortográfico, chegando a ser considerado, erroneamente, como único parâmetro de avaliação da escrita escolar, sobretudo

nas primeiras séries do ensino fundamental.

Scliar-Cabral (2003b) salienta que, ao avaliar a escrita dos alunos, o professor não deve esquecer a ordem de importância dos critérios, que, para a autora, é a seguinte:

[...] coerência; escolha do registro ou estilo adequados [...]; coesão (em grande parte o que era conhecido como concordância); pontuação (o ensino da sintaxe deve ter em mira, sobretudo este quesito); adequação vocabular (a ortografia deve ser trabalhada em torno dessa questão); finalmente, outras questões de ortografia. (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 75).

O domínio da escrita ortográfica representa um obstáculo não só para crianças, mas também para jovens e adultos, não sendo um problema apenas do período de alfabetização. Partindo desse entendimento, a Base Nacional Comum Curricular estabelece:

O conhecimento de ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados (sic) conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2018, p. 139).

Cagliari (1999a) destaca que até mesmo os dicionaristas têm dúvidas no que diz respeito à grafia de algumas palavras, de modo que há, em certos casos, discordância entre eles. O autor explica que a diferença entre as dúvidas das crianças e as dos dicionaristas está no fato de estes terem dificuldade apenas com a escrita de palavras “exóticas” e aquelas com a grafia de palavras de uso comum. Entretanto, para as crianças, no período em que estão aprendendo a escrever, qualquer palavra escrita é “exótica”, mesmo já conhecida oralmente. Por estarem diante do desconhecido, tudo é difícil para as crianças e, quando é exigida a escrita ortográfica, os problemas maiores surgem. Por isso, o autor não considera justo que elas sejam julgadas incapazes, deficientes ou desatentas por apresentarem essa dificuldade.

Conforme Cagliari (2001), durante a aprendizagem da escrita, as crianças vão relacionando as informações a respeito dessa modalidade da língua, por meio de um processo cumulativo que serve de referência para as hipóteses que elaboram sobre a forma ortográfica das palavras, e vão aprendendo a educar suas dúvidas, restando poucos casos de problemas ortográficos ao se tornarem usuários adultos. Mesmo ocorrendo uma importante redução nos casos de dificuldade ortográfica, é possível identificar, em produções escritas de indivíduos adultos, os mais variados tipos de “erros” ortográficos. Esse fato leva ao questionamento sobre a eficiência das estratégias utilizadas no ensino desse aspecto da escrita ao longo de todos os estágios de escolarização, mas

principalmente durante o ensino fundamental, período em que se espera que o aluno elimine grande parte das dúvidas ortográficas. Roberto (2016, p. 162) considera preocupante “que relações regulares continuem a manifestar-se com registro equivocado após os primeiros anos de escolaridade, o que denuncia problemas no processo de ensino e aprendizagem da ortografia”, e lamenta que a causa do insucesso na escrita ortográfica seja atribuída à incompetência do aluno.

São diversas as categorias de “erros” encontradas na escrita infantil, como a forma estranha de traçar as letras, o uso indevido de letras, emprego inadequado de maiúsculas e minúsculas, ausência ou uso inadequado de acentos gráficos e sinais de pontuação, entre outras. Porém, como aponta Cagliari (2001), a categoria que tem maior número de ocorrências no processo de aprendizagem da escrita é a transcrição fonética. Nessa categoria, agrupam-se casos em que fenômenos fonético-fonológicos das variedades sociolinguísticas faladas pelas crianças influenciam a sua escrita. Por isso, Scliar-Cabral (2003b) destaca a necessidade de atenção do professor às realizações de seus alunos, visto que eles utilizam diferentes variedades sociolinguísticas, não tendo os grafemas os mesmos valores para todos.

Embora a transcrição fonética seja muito recorrente na escrita infantil, sobretudo no período da alfabetização, não é restrita a essa fase. Esse tipo de “erro” é constatado em todas as etapas de escolarização, podendo, ainda, ser observado na escrita de adultos, inclusive daqueles com formação universitária. Sendo assim, este artigo tem o intuito de evidenciar a persistência de “erros” de ortografia na idade adulta e a sua relação com o processo de variação linguística, apresentando, dentre os diversos fenômenos fonético-fonológicos do Português Brasileiro (PB) que interferem na escrita, os processos de monotongação, ditongação, apagamento da consoante final e alçamento de vogais átonas.

O artigo está dividido em quatro seções. Além desta parte introdutória, há as seguintes seções: *Entendendo a alfabetização e o letramento*, que aborda alguns aspectos dos processos envolvidos na aprendizagem da escrita; *Fenômenos fonético-fonológicos do PB e a sua influência nos “erros” ortográficos*, que trata do vínculo existente entre alguns tipos de “erros” de ortografia e fenômenos fonético-fonológicos do PB, apresentando dados de fala e de escrita (infantil e adulta), bem como sugestões para o ensino de ortografia, apresentadas por estudiosos da área de aprendizagem da escrita; por último, *Considerações Finais*, em que são feitas apreciações finais de alguns pontos abordados nas seções anteriores.

---

## 2. Entendendo a alfabetização e o letramento

Partindo de uma perspectiva psicolinguística, Scliar-Cabral (2003a) sugere que, em se tratando do processo de domínio da habilidade de escrita, é preferível o emprego da palavra *aprendizagem* no lugar do vocábulo *aquisição*, porque a escrita exige uma aprendizagem sistemática, diferente da modalidade oral, que se desenvolve de forma espontânea, bastando que, desde bebê, o indivíduo participe de interações linguísticas. Roberto (2016) salienta que o docente que considera a natureza do processo de aprendizagem da escrita idêntica à do processo de aquisição da linguagem oral “se exime da responsabilidade do trabalho consciente de mediação entre o conhecimento que os alunos trazem consigo e o conhecimento de que eles precisam para dominar a leitura e a escrita adequadamente.” (ROBERTO, 2016, p. 141).

Para que ocorra a aprendizagem da escrita e da leitura, Lemle (2000) aponta cinco capacidades necessárias: 1) entender a ideia de símbolo, ou seja, compreender a arbitrária relação entre o símbolo e a coisa simbolizada; 2) discriminar as formas das letras, isto é, entender que os riscos no papel (as letras) são símbolos e perceber as sutis diferenças entre as letras do alfabeto; 3) discriminar as unidades sonoras, ou seja, perceber, de forma consciente, os sons da fala; 4) ter consciência da unidade palavra e, posteriormente, da sentença, isto é, saber depreender as unidades vocabulares e reconhecer sentenças; 5) compreender a organização espacial da página, ou seja, entender a ordem significativa das letras e das linhas no sistema de escrita do português.

Quanto à categorização gráfica das letras, Massini-Cagliari (1999) salienta que o alfabetizando precisa conhecer e saber diferenciar as formas das letras, para não comprometer o aprendizado das relações entre letras e sons e vice-versa (categorização funcional), imprescindível para as habilidades de leitura e de escrita. De acordo com a autora, as maiores dificuldades enfrentadas no período de alfabetização estão mais relacionadas à categorização funcional das letras do que aos aspectos físicos da grafia. Isso ocorre porque as regras ortográficas determinam o valor que cada letra tem no sistema de escrita, isto é, especificam as posições assumidas por cada entidade abstrata dentro do sistema de escrita. A representação não obedece ao princípio acrofônico, segundo o qual há uma correspondência unívoca entre letra e som. Cagliari (1999b) mostra que, no sistema de escrita do português, o princípio acrofônico serve apenas para apontar uma das possibilidades de pronúncia.

A escrita alfabética da língua portuguesa não é fonética, mas sim fonográfica, já que não é uma transcrição da forma como as palavras são pronunciadas pelas pessoas. Cagliari (1999b)

afirma que a escrita alfabética foi uma invenção muito importante, mas começou a apresentar problemas com o aumento do número de usuários, caracterizando-se como um sistema de escrita de grande flutuação. A variação linguística passou a impossibilitar a leitura e a compreensão dos textos por pessoas de diferentes regiões falantes da mesma língua. Para ampliar o poder de comunicação através desse sistema, surge a ortografia, que neutraliza a diversidade de pronúncias das palavras decorrente das diferenças dialetais com a fixação de um único padrão. Kato (2005, p. 17) também assinala que o fato de a língua apresentar variação e mudança “impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética”, sendo, portanto, “essencialmente fonêmica”, visto que “procura representar aquilo que é funcionalmente significativo”.

Tratando da compreensão da relação entre grafemas e fonemas no processo de alfabetização, Lemle (2000) destaca que, quando a criança entende que uma letra é um símbolo de um som, faz rápidos e repentinos progressos, mas esse salto na aprendizagem sofre um abalo assim que ela descobre que o casamento entre som e letra não é monogâmico, ou seja, que são poucos os casos de correspondência biunívoca, em que uma letra corresponde a apenas um som e vice-versa. A autora classifica os casos de correspondência não biunívoca no sistema alfabético em dois tipos: poligamia (quando um som é representado por várias letras) e poliandria (quando uma letra representa diferentes sons). Além disso, apresenta quadros em que são explicitadas as correspondências entre grafemas e fonemas segundo a posição, mas sugere que o professor elabore seus próprios quadros, levando em consideração a distribuição dos sons de acordo com a variedade linguística falada por seus alunos.

O entendimento da relação entre sons e letras no sistema de escrita do português ocorre, segundo Lemle (2000), de forma gradativa: 1) motivação fonética da relação simbólica (monogamia); 2) motivação fonética relacionada à posição (poligamia ou poliandria com restrições de posição); 3) perda da motivação fonética da opção entre as letras (concorrência). Para a autora, essa gradação aponta a ordem em que os conteúdos devem ser apresentados durante a alfabetização, sendo necessário, numa quarta etapa, conduzir o aluno à percepção das regularidades ligadas à morfologia, com a identificação de afixos, a fim de que os reconheça em vocábulos novos, ampliando os seus acertos na escrita.

Partindo da perspectiva social, Soares (2006a) afirma que as funções e os fins do processo de alfabetização variam de uma sociedade para outra e são dependentes do valor atribuído à escrita em cada uma delas. Sendo assim, características culturais, econômicas e tecnológicas determinam o conceito de alfabetização. No entanto, a escola, com sua aparente neutralidade,

atua no processo de alfabetização como se essa aprendizagem estivesse desvinculada do caráter político e significasse somente um instrumento para obtenção de conhecimentos, não a considerando “como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político”, assinala Soares (2006a, p. 22).

A abordagem sociolinguística estabelece uma relação estreita entre os usos sociais da língua e o processo de alfabetização. Quando a criança inicia a aprendizagem de escrita, já tem o domínio de uma variedade da língua falada, que, como salienta Soares (2006a, p.20), “pode ser mais próxima ou mais distante da escrita convencional”. A distância entre a variedade linguística dominada pela criança e a língua escrita, a convivência ou não com falantes de uma norma culta, o menor ou o maior acesso a materiais escritos são fatores que geram consequências para o processo de alfabetização. Nessa perspectiva de investigação, observam-se as diferentes funções, situações e objetivos da língua falada e escrita para uma comunidade, já que esses aspectos também determinam a natureza do processo de alfabetização.

Conforme Ferreiro (2000), a escrita é um objeto cultural, que resulta do esforço coletivo da humanidade, não um produto da escola. As crianças, sobretudo as que vivem em um ambiente urbano, iniciam as atividades de produção e interpretação de escrita antes da escolarização, já que a escrita está em toda parte. Sendo a língua escrita um objeto de uso social, a informação sobre essa modalidade é, fora da escola, recebida em contextos sociais de uso, não de forma descontextualizada, como acontece na escola. Ferreiro (2005, p. 20-21) ressalta que a escrita foi transformada “de um objeto social a um objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo as suas funções extra-escolares” e adverte que “a escrita é importante na escola porque é importante fora dela, e não o inverso”. Sendo a escrita transformada em um objeto escolar, o professor passou a ser, segundo a autora, o único informante autorizado, gerando uma imagem empobrecida da criança. Portanto, a ausência da compreensão das funções sociais da língua escrita como um dos objetivos dos programas de alfabetização prejudica, sobremaneira, as crianças pertencentes a classes populares, visto que é mais restrita a participação dessas camadas em atos sociais mediados pela escrita.

Soares (2006a, p. 22) argumenta que, dentre as aprendizagens escolares, a alfabetização talvez seja a mais discriminatória, visto que as crianças de classes mais privilegiadas satisfazem às expectativas da escola - não só quanto às funções e aos usos da língua escrita, como também ao padrão culto da língua falada - mais facilmente que as crianças pertencentes a classes mais populares, que têm sua variedade linguística falada censurada por ser muito afastada da língua

oral culta e, conseqüentemente, da língua escrita, devido a um déficit linguístico e cultural, justificativa cientificamente insustentável, já que, no que concerne à língua ou à cultura, não se pode estabelecer nenhum juízo de valor, portanto não há variedades linguísticas melhores ou piores, mas diferentes. O fracasso das crianças das classes populares no processo de alfabetização é gerado pela forma preconceituosa como a escola encara diferenças culturais e linguísticas.

Para Scliar-Cabral (2003a), o problema está na falta de preparo dos professores para o encaminhamento das discrepâncias sociolinguísticas individuais e para a percepção das diferenças entre os aspectos fonético-fonológicos e morfológicos e o sistema de escrita padrão. Scliar-Cabral (2003b, p. 31) acredita que “o desconhecimento das bases teóricas e a má orientação por parte dos professores podem atuar como fatores inibidores e até de bloqueio para a comunicação lingüística”.

Soares (2006a) destaca que, no que se refere tanto à língua oral quanto à escrita, é necessária uma diferenciação entre o processo de aquisição e o de desenvolvimento. O termo alfabetização é apropriado, tanto etimologicamente quanto pedagogicamente, para designar apenas o processo de aquisição do código escrito da língua, ou seja, de aquisição das habilidades de escrever (codificação da língua oral em língua escrita) e de ler (decodificação da língua escrita em língua oral). Já o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, que transcorre, de fato, por toda a vida, está relacionado ao conceito de letramento. Conforme Soares (2006b, p. 18), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita”.

Estabelecendo uma distinção entre alfabetização e letramento, Marcuschi (2004, p. 21-22) explica que a alfabetização “é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”, podendo ocorrer fora da instituição escolar, enquanto que o letramento “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos”. Signorini (2008, p. 124) define as práticas de letramento “como o conjunto de ações e atividades orientadas para a interação social, que envolvem o uso da leitura e da escrita e que integram a dinâmica da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos de uma dada comunidade, ou de diferentes comunidades”.

Tfouni (2008) também defende a existência de letramentos de natureza diversa, sem, necessariamente, a presença da alfabetização, processo que, segundo a autora, estaria encaixado

no processo de letramento. Dentre outras justificativas para o uso do termo letramento, Kleiman (2008) apresenta o fato de que, por participarem de certas atividades discursivas denominadas pela autora como “eventos de letramento”, crianças pertencentes a determinados grupos sociais dominam estratégias orais letradas, ou seja, são familiarizadas com a escrita, mesmo antes de saberem ler e escrever. Marcuschi (2004) e Tfouni (2008) salientam que, em sociedades letradas, todas as pessoas, inclusive os analfabetos, sofrem, embora de maneira desigual, a inevitável influência de práticas sociais baseadas no letramento, que não podem ser confundidas com processo de alfabetização regular e institucional. Dessa forma, letramento não equivale à aquisição da habilidade de escrita e leitura, visto que “existe um conhecimento sobre escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas numa sociedade letrada”, por isso indivíduos não alfabetizados, isto é, que não dominam o sistema de escrita da sociedade a que pertencem, não podem ser chamados de iletrados, esclarece Tfouni (2008, p. 78).

Contrária à visão linear e dicotômica, Tfouni (2008, p. 79-81) postula a existência de um *continuum* e defende que as diferenças entre os níveis de letramento são produzidas discursivamente, apresentando dois argumentos: primeiro, os conhecimentos são socialmente distribuídos, portanto não são compartilhados de forma homogênea, uma vez que, na cadeia social, certos grupos são excluídos do processo de produção e de acesso ao conhecimento, e segundo, não existe uma relação linear entre “ser alfabetizado” e “ser letrado”, portanto textos produzidos por recém-alfabetizados podem ser mais coesos e coerentes que aqueles produzidos por indivíduos com formação universitária. A autora menciona também duas consequências da incorporação do *continuum* a uma abordagem teórica do letramento: a primeira é a possibilidade de “considerar que há letramento(s), sem alfabetização, de natureza variada”, e a segunda é a consideração da existência de “heterogeneidade com relação aos *eventos de letramento*” de que participam os sujeitos alfabetizados, configurando “uma gradação nos usos da leitura e da escrita”, que inclui desde as práticas mais simples até as mais complicadas, por exemplo, desde a escrita ou leitura de um bilhete até a redação ou compreensão de um manual.

Conforme Marcuschi (2004, p.19), a “tendência à escolarização do letramento” leva à suposição equivocada da existência de um letramento apenas. Para o autor, letrado não é somente o indivíduo que usa formalmente a escrita, mas aquele que participa, significativamente, de eventos de letramento. Marcuschi (2004, p.22) define escolarização como “uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo”. Ele assinala que a escola

tem projetos amplos de educação, enquanto que a alfabetização é somente uma das suas atribuições. Segundo Kleiman (2008, p.24), “na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento”. A diferença entre a escola e as outras agências de letramento (a família, a igreja e a rua) é que aquela tem como preocupação somente um tipo de prática de letramento, que é o processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos no âmbito da competência individual, enquanto estas apresentam diferentes orientações voltadas para a prática social.

O conceito de letramento começou a ser empregado nos meios acadêmicos com o intuito de estabelecer, explica Kleiman (2008, p.16), uma distinção entre as investigações sobre os efeitos sociais da escrita e as pesquisas sobre alfabetização, “cujas conotações escolares destacam competências *individuais* no uso e na prática da escrita”. Kleiman (2008) e Tfouni (2008) concordam que, por ser um processo sócio-histórico, o letramento deve ser investigado levando em consideração as transformações políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas à expansão dos usos da escrita, ou seja, as mudanças ocorridas na sociedade quando o emprego generalizado do sistema de escrita começa a permear as suas atividades. Conforme Kleiman (2008, p. 16), os estudos sobre letramento foram, paulatinamente, ampliando-se e passaram a “descrever as condições de uso da escrita a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento”, não mais os efeitos universais, mas aqueles que “estariam relacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita”.

Signorini (2008, p.124-125) ressalta que a noção de letramento como prática social, que esses estudos enfatizam, contém duas convicções básicas: 1ª) “o caráter sócio-histórico de toda a atividade de uso da escrita, bem como dos saberes, valores e das instituições que a sustentam” e 2ª) “a dimensão processual de toda escrita quando apreendida no contexto múltiplo e variado das práticas de comunicação social em sentido amplo”.

O conceito de letramento abarca diferentes acepções devido à diversidade e complexidade dos estudos inseridos nesse domínio. Segundo Kleiman (2008, p. 17-18), a depender do tipo de investigação realizada, letramento pode significar o desenvolvimento e o uso da capacidade de refletir sobre sua própria linguagem (capacidade metalinguística) ou pode denotar “uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever”.

Kleiman (2008, p. 18-19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que

usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, e considera as práticas específicas da escola, que distinguem alfabetizados de não alfabetizados, como apenas um tipo de prática de letramento, que, apesar de ser dominante na sociedade, desenvolve somente “uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita”. Para a autora, letramento é um fenômeno que extrapola a noção de mundo de escrita concebida pelas instituições responsáveis pela introdução formal dos indivíduos à apropriação da habilidade de ler e escrever.

Para esclarecer as concepções sobre o termo, a autora explicita dois modelos de letramento: o *autônomo* e o *ideológico*. O modelo autônomo, que sustenta as práticas de uso da escrita da escola e predomina na sociedade, pressupõe a existência de apenas uma forma de desenvolver o letramento, relacionada com a civilização, a mobilidade social, o progresso, a modernidade, concebendo uma enorme separação entre grupos orais e letrados. Kleiman (2008, p. 21-22) afirma que, de acordo com esse modelo, a escrita, forma de comunicação distinta da oral, não necessitaria do contexto de sua produção para ser interpretada, já que o “processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo (nem refletindo, portanto) das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade”, cuja interpretação “estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações”, construídas e reconstruídas, durante a interação, pelos interlocutores.

Pressupondo a existência de interseções entre práticas orais e práticas letradas, o modelo ideológico postula que os significados assumidos pela escrita são dependentes do contexto e das instituições em que se adquire essa habilidade, visto que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas”, esclarece Kleiman (2008, p. 21), que, assim como Tfouni (2008) e Marcuschi (2004), chama a atenção para o uso de termo *práticas*, no plural, para que fique claro que, ao contrário da concepção autônoma, não há somente um tipo de letramento, neutro.

Kleiman (2008) explica que o modelo ideológico não nega a existência dos correlatos cognitivos da aquisição da escrita, defendidos no modelo autônomo, porém postula que as estruturas culturais e de poder representadas pelo contexto de aquisição dessa modalidade devem ser levadas em consideração, avançando o entendimento sobre as disparidades nas práticas discursivas das diferentes classes socioeconômicas por causa das maneiras pelas quais elas incorporam a escrita na vida diária. A autora afirma que as práticas de letramento se modificam conforme o contexto, pressuposto básico do modelo ideológico, e aponta que o

modelo de letramento predominante na escola, por um lado, representa um rompimento das “formas de fazer sentido com base na escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 39) para as crianças provenientes de grupos com baixa escolarização e, por outro, dá continuidade ao desenvolvimento linguístico das crianças pertencentes aos grupos majoritários. Dessa forma, a escola reproduz as desigualdades presentes na estrutura social, sobretudo no contexto brasileiro, em que a situação é “muito agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as conseqüências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas”, alerta Kleiman (2008, p. 45).

### 3. Fenômenos fonético-fonológicos do PB e a sua influência nos “erros” ortográficos

Sob a ótica da Dialetologia e da Sociolinguística, a variação é um processo inerente à língua, que é compreendida como uma entidade dinâmica, múltipla e inseparável da heterogeneidade social. A variação é algo sistemático e pode ser explicada por meio da análise de condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Os fenômenos variáveis podem acontecer em diferentes níveis linguísticos (fonético-fonológico, sintático, morfológico, pragmático, semântico e lexical), entretanto, no nível fonético-fonológico, a variação se manifesta de forma bastante intensa e é mais perceptível, sendo um importante aspecto de identificação de grupos de falantes.

Não existe consenso sobre a categorização dos fenômenos que ocorrem no nível fonético-fonológico do PB, sendo possível classificá-los de diferentes formas a depender dos aspectos considerados. De uma maneira geral, eles podem ser agrupados em processos nos quais acontece a substituição de segmentos (com ou sem influência do contexto fonético-fonológico) e em processos nos quais ocorre a modificação da estrutura da sílaba ou da palavra, que pode ser ocasionada por transposição (envolvendo apenas uma sílaba ou duas sílabas), crase, supressão ou acréscimo de segmentos. A seguir, serão brevemente descritos quatro dentre os diversos fenômenos fonético-fonológicos recorrentes em variedades linguísticas do PB, acompanhados de exemplos de fala extraídos de cartas de atlas linguísticos regionais brasileiros<sup>2</sup> – visto que, como assinala Aguilera (2004, p. 17), “os atlas, registrando diatopicamente o fenômeno, [...] representam um poderoso auxiliar para que a descrição se faça de forma segura e baseada em

---

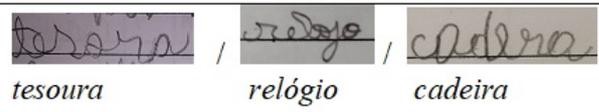
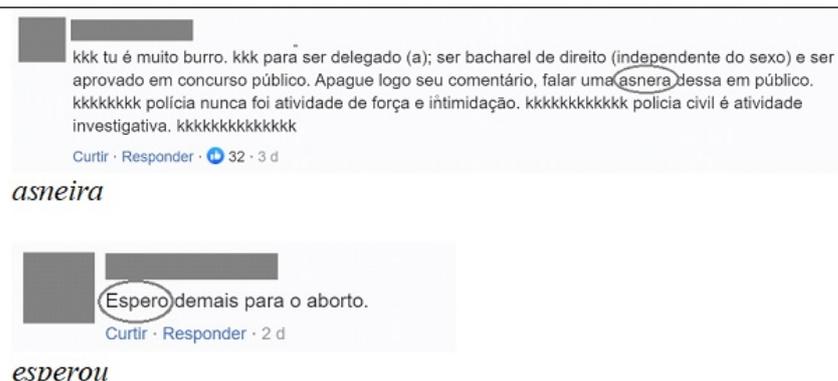
<sup>2</sup> Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB), Atlas Linguístico de Sergipe (ALS), Atlas Linguístico da Paraíba (ALPb), Atlas Linguístico do Paraná (ALPr) e Atlas Linguístico Sonoro do Pará (ALiSPa), Atlas Linguístico de Pernambuco (ALiPE).

dados reais” – , e de exemplos da interferência desses fenômenos na escrita de crianças<sup>3</sup>, entre 7 e 10 anos de idade, alunos do ensino fundamental, e na escrita de adultos<sup>4</sup>, leitores de dois sites de notícias que registraram, na seção *Comentários*, as suas opiniões sobre notícias, entrevistas, artigos etc.

### 3.1 Monotongação

É um processo em que se dá a elisão de um dos segmentos do ditongo, desfazendo-se a sequência vocálica. A monotongação do ditongo *ou* (em sílabas internas e finais, átonas ou tônicas) é generalizada no PB, ocorrendo nas variedades padrão e não padrão, em todos os contextos de interação. O fenômeno da monotongação pode acontecer também com os outros ditongos, crescentes e decrescentes, como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 1 - Exemplos de monotongação

Fala		<i>baixeiro</i> [ba'feru] (Carta 117 - ALPr) / <i>gêmeos</i> [zêmi] (Carta 107 - ALS) / <i>ouvido</i> [o'vidu] (Carta 37- ALiSPa) / <i>travesseiro</i> [travi'seru] (Carta 03 - ALiPE)
Escrita	Infantil	 <i>tesoura</i> <i>relógio</i> <i>cadeira</i>
	Adulta	 <i>asneira</i>  <i>esperou</i>

Fonte: Elaborada pela autora

<sup>3</sup> Os dados de escrita infantil pertencem ao *corpus* da pesquisa de doutoramento realizada pela autora deste artigo.

<sup>4</sup> É preciso salientar a impossibilidade de apontar o grau de escolarização dos autores dos comentários. Também é importante destacar que, na busca de amostras da influência de fenômenos fonético-fonológicos na escrita de adultos, foram constatadas, além da transcrição fonética, outras categorias de “erros” de ortografia, que não estão sendo apresentadas aqui porque fogem ao escopo de trabalho.

O segmento seguinte pode ser um fator determinante para a ocorrência desse fenômeno, como no caso dos ditongos *ei* e *ai*, que tendem à monotongação quando seguidos de consoantes fricativas palatais, como em *caixa>caxa*, *queixo>quexo* e *queijo>quejo*, da vibrante simples, como em *madeira>madera*, e, em menor frequência, de nasal, como em *treinador>trenador* e *queimada>quemada*. Bortoni-Ricardo (2004) explica que também podem favorecer a incidência desse processo a consoante oclusiva velar vozeada, como em *manteiga>mantega*, e, com menos recorrência, as consoantes dento-alveolares, como em *colheita>colheta* e *Almeida>Almeda*. A autora sugere que o professor aproveite essa questão para fazer um trabalho de pesquisa com seus alunos.

Cidrim, Aguiar e Madeiro (2007) propõem que o professor explore com seus alunos a monotongação de *ei* e *ou* por meio do personagem *Chico Bento*, de Maurício de Souza, relacionando esse fenômeno às diferenças entre as gramáticas, que os autores chamam de ‘gramática da oralidade’ e ‘gramática da escrita’, e ressalte que as características de português não padrão não devem ser vistas como inferiores, propagando, assim, o respeito às variedades linguísticas.

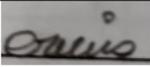
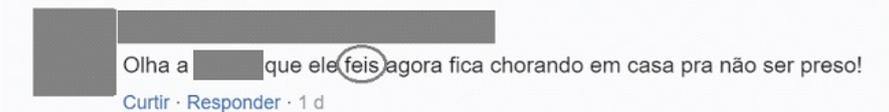
No que diz respeito ao ditongo *eu*, pode ocorrer a fusão de traços dos dois sons vocálicos, como em *Eurico>Orico*, em que se observa a prevalência do traço + posterior e da altura intermediária. Nesse caso, Cidrim, Aguiar e Madeiro (2007) sugerem que o professor use alguns nomes próprios que possuam o ditongo *eu*, como *Eulália* e *Eugênio*, para que os alunos criem histórias contendo personagens com esses nomes.

Sobre o estudo dos encontros vocálicos nas séries iniciais, Scliar-Cabral (2003b) afirma que é contrária à prática de repetição de definições dessas sequências de sons e argumenta que a sua identificação pode ser complicada até para o professor. Além disso, a autora propõe que, por meio de recursos lúdicos, como poesias e instrumentos de percussão, seja trabalhada a percepção dos sons pelos alunos.

### 3.2 Ditongação

É um fenômeno em que ocorre o acréscimo de uma semivogal, formando-se uma sequência vocálica numa mesma sílaba. Esse processo pode ser observado em diferentes contextos fonético-fonológicos, como mostram os exemplos de fala expostos na figura 2.

Figura 2 - Exemplos de ditongação

Fala		<i>arroz</i> [a'fiojʃ] (Carta 130 - ALiSPa)/ <i>sutiã</i> [sutĩãw] (Carta 52 - ALPb)/ <i>fruta</i> [frujta] (Carta 116 - ALPr)/ ['trejs] (Carta 25 - ALiPE)
Escrita	Infantil	 <i>cruz</i>
	Adulta	 <i>mas</i>  <i>fez</i>

Fonte: elaborado pela autora.

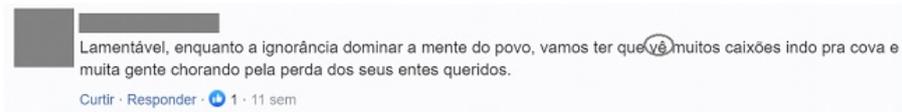
Em algumas variedades, a ditongação é bastante recorrente em estrutura silábica constituída de /S/ final, o que resulta em uma forte interferência na escrita, como constatada nos exemplos apresentados.

Bortoni-Ricardo (2004) salienta que o professor precisa ficar atento aos casos decorrentes da hipercorreção, principalmente na escrita, em que se verifica uma infração ao padrão ortográfico devido a uma hipótese equivocada, como em *tempero*>*tempeiro*.

### 3.3 Apagamento da consoante final

A estrutura silábica CVC é reduzida ao padrão CV, através da elisão da consoante final, que pode acontecer em ambas as posições: final interna e final absoluta (neste caso, pode ocorrer o alongamento da vogal final). Bortoni-Ricardo (2004) chama atenção para o fato de que as consoantes em posição final estão mais sujeitas à variação, havendo uma tendência à elisão sobretudo nos estilos não monitorados.

Figura 3 - Exemplos de apagamento da consoante final

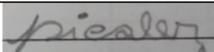
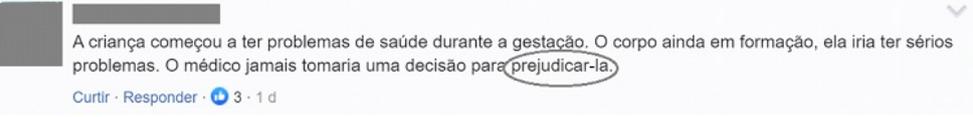
Fala		<i>secador</i> [sɛka.do] (Carta 37 - ALS)/ <i>prostituta</i> [prɔti'tuta] (Carta 108 - APFB)/ <i>anzol</i> [ãzɔ] (Carta 140 - ALPr)
Escrita	Infantil	 <i>flor</i>  <i>lápiz</i>
	Adulta	 <i>tirar/ abrir/ apurar</i>
		 <i>ver</i>

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto ao /R/ final, Carvalho (2009) constatou uma menor ocorrência de sua representação ortográfica em final de palavra, posição com maior incidência de apagamento devido à interferência da língua falada.

Os exemplos de escrita adulta contidos no quadro revelam que a supressão do /R/ final é bastante frequente nos infinitivos verbais, mas, como assinala Bortoni-Ricardo (2004), o apagamento pode ocorrer em formas do futuro do subjuntivo, em substantivos, adjetivos e advérbios. A autora ressalta que essa consoante tem mais propensão à elisão em sílabas átonas finais do que em sílabas tônicas finais e que, em vocábulos monossilábicos, há uma tendência à preservação do /R/ final. Destaca, ainda, que o conhecimento da ocorrência do fenômeno de apagamento do /R/ final na fala pode resultar em hipercorreção na escrita, muito comum na escrita de formas verbais, mas também observada em outras palavras, como mostram os exemplos presentes na figura a seguir.

Figura 4 - Exemplos de hipercorreção na escrita

Escrita	Infantil	 <i>picolé</i>
	Adulta	 <i>lá</i>   <i>prejudicá-la</i>

Fonte: Elaborada pela autora

Bortoni-Ricardo (2004) sugere uma prática docente em que o professor, juntamente com os seus alunos, observe textos gravados, espontâneos e não espontâneos; liste as palavras terminadas em /r/ em um quadro, distribuindo-as em colunas específicas; verifique se a consoante é produzida ou não; some as ocorrências e faça comparações entre as frequências de ocorrência com e sem a consoante final.

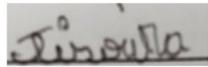
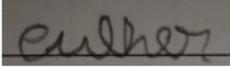
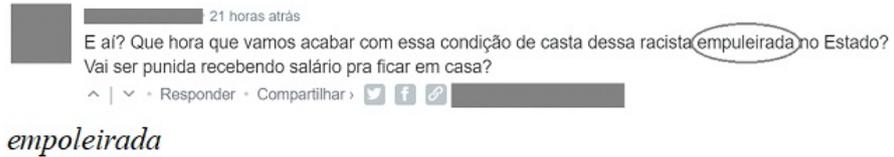
Em algumas variedades do PB, a fricativa em posição final também pode sofrer o processo de apagamento. Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que é preciso estabelecer a distinção entre o /s/ que é parte do morfema lexical e o /s/ que é morfema de plural, já que a supressão deste tende a ser bem maior do que daquele, pela tendência à eliminação da redundância da regra de concordância nominal do português em estilos não monitorados. Ela menciona, ainda, que existe uma forte propensão ao apagamento do /s/ no morfema verbal de primeira pessoa do plural. Para a análise desse caso, a autora propõe que uma atividade em que, com base na observação de textos gravados, o professor e seus alunos calculem a frequência das variantes /mus/ e /mu/.

Quanto à lateral final, esse mesmo processo pode ocorrer. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que esse apagamento tem maior ocorrência em sílaba átona, como em *miserável* > *miserave*, mas pode ser constatado em sílaba tônica, como em *arraial* > *arraiá*, que é um traço característico dos falares rurais. Além disso, já que a lateral final é predominantemente realizada como [w] no PB, formando um ditongo, com exceção de algumas localidades da região sul do país, a sua supressão pode ser vista, em alguns casos, como decorrente de um processo de monotongação.

### 3.4 Alçamento de vogais átonas

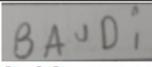
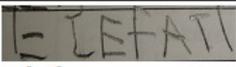
As vogais médias /e / e /o/ podem sofrer alteamento em sílabas pretônicas e postônicas finais. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que esse processo é observado na maioria das variedades do PB, mas destaca que, no nordeste brasileiro, as vogais /e / e /o/ pretônicas também podem sofrer o abaixamento, sendo produzidas como vogais semiabertas. A autora salienta, ainda, que o professor precisa ficar atento à pronúncia das vogais /e / e /o/, porque, a depender do nível de familiaridade com a escrita ortográfica, os alunos tendem a escrever essas vogais como são realizadas, o que pode ser observado nos exemplos apresentados nas figuras a seguir.

Figura 5 - Exemplos de alçamento de vogais /e / e /o/ pretônicas

Fala		<i>geada</i> [ʒi,ada] (Carta 11 – ALS)/ <i>bolacha</i> [bu,laʃa] (Carta 63 - ALS)/ <i>colher</i> [ku'ʎɛ] (Carta 12 - ALiPE)	
Escrita	Infantil	 <i>tesoura</i>	 <i>colher</i>
	Adulta	 <i>empoleirada</i>	

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 6 - Exemplos de alçamento de vogais /e / e /o/ postônicas finais

Fala		Esquerdo [iʃ'kedu] (Carta 64 - ALiSPa)/ Inocente [mɔ'sɛti] (Carta 27 - ALiPE)		
Escrita	Infantil	 <i>balde</i>	 <i>elefante</i>	 <i>barco</i>
	Adulta	 <i>desiste</i>		

Fonte: Elaborada pela autora

Existem vários outros fenômenos fonético-fonológicos que, embora não tenham sido descritos aqui devido à limitação deste trabalho, também geram dificuldades a crianças, jovens e adultos no momento de escrever em conformidade com o padrão ortográfico. Entretanto, o objetivo deste artigo não é esgotar todas as características fonético-fonológicas do PB, mas, sim, chamar a atenção para o fato de ser crucial ao professor de língua materna (alfabetizador e de outros níveis de escolarização) o conhecimento sobre o componente fonético-fonológico do português para melhor compreender as categorias de “erros” de ortografia e, de forma eficaz, poder auxiliar os alunos a superar as dificuldades ortográficas, sobretudo aqueles que pertencem às classes menos favorecidas, visto que as variedades sociolinguísticas utilizadas por eles são mais distantes do sistema ortográfico do português do que as faladas por membros de classes socialmente prestigiadas.

Como proposta de redução dessas disparidades, Scliar-Cabral (2003a) sugere que, além da adaptação, gradual e periódica, do sistema ortográfico à realidade linguística, os professores tenham uma postura ideológica positiva em relação às variedades divergentes das de prestígio e que, bem formados, elaborem regras adequadas de correspondência entre fonemas e grafemas, com base nas descobertas feitas a partir de análises da fala de seus alunos.

Cagliari (1999a) acredita que as reformas ortográficas acabam beneficiando muito mais os falantes de uma variedade prestigiada; por isso, para o autor, quando não se modifica muito, a ortografia se torna mais neutra. Para Lemle (2000, p. 59), além de ser impossível a ortografia acompanhar as mudanças que ocorrem na fala, “a infidelidade fonética da escrita, inegável peso para o aprendiz, pode ser vista pelo seu lado positivo”, uma vez que a escrita pode servir a uma comunidade muito ampla (local, nacional e internacional), tendo um largo alcance de comunicação.

Conforme Lemle (2000), o professor bem preparado compreende que a escrita carrega a memória do passado e que as suas irregularidades são explicadas pela história da língua, além de ter consciência das especificidades das diversas formas de relação entre sons e letras, para poder explicar ao alfabetizando, de forma sistematizada, as previsibilidades nas correspondências entre grafemas e sons, bem como os casos de concorrência entre letras, em que não é possível ser guiado pelo princípio fônico, sendo necessárias a consulta ao dicionário e a memorização para aprender a grafia das palavras. Porém, a autora salienta que muitos desses casos perdem a característica de arbitrariedade na representação de fatos fonéticos quando a estrutura morfológica é considerada.

Cagliari (1999a) também enfatiza a relevância para todos, sobretudo para o professor e seus alunos, de entender o que é escrita e o que é ortografia, seu funcionamento e sua história. O professor deve possibilitar aos seus alunos a análise dos dois tipos de escrita, a fonética e a ortográfica, para que eles percebam que existem pronúncias diferentes para uma mesma palavra, mas que há apenas uma forma estabelecida pela ortografia. É importante deixar que as crianças escrevam textos espontâneos “para que façam corretamente a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia.” (CAGLIARI, 2001, p. 71).

Além disso, é necessário que a escola reveja a sua forma de avaliar, pela qual se atribui à ortografia o maior peso, destacando os erros e sem valorizar os acertos, o que leva o aluno ao desânimo, uma vez que acredita que escrever é muito complicado. O autor destaca que, nos textos das crianças, o número de acertos é bem maior que o de erros e que esses erros pertencem ao processo de aprendizagem de escrita, revelando a reflexão e a interpretação feita pelo aluno sobre o fenômeno. Ele chama atenção para o fato de que só ocorrem erros de ortografia em escrita ortográfica, não quando se usa puramente a escrita alfabética, que possibilita escrever as palavras da maneira como são enunciadas. Para o autor, se a escola mudar o seu modo de avaliar a escrita, os alunos passarão a escrever mais, com mais correção e prazer, já que não vão se sentir culpados por desconhecerem a grafia de algumas palavras e vão consultar, espontaneamente e sem medo de zombaria, o professor, os colegas, os pais ou os dicionários, para solucionar as suas dúvidas. Em vez de trabalhar sempre com uma lista de palavras ou frases soltas, a fim de que o acerto ortográfico seja facilitado, segundo o autor, o professor deve promover as produções espontâneas dos alunos, mostrando-lhes que precisam rever seus textos, porque nunca estão prontos na primeira versão, por isso suas produções devem passar por várias fases de correção, incluindo a correção dos próprios alunos, até chegarem à versão final. O autor considera que a dificuldade na aquisição de escrita está nos métodos de ensino, não na ação do alfabetizando.

Para Soares (2006a), por ser um processo complexo e multifacetado, uma teoria coerente da alfabetização deve dar conta dos fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que determinam as funções e os fins da aquisição das habilidades de leitura e escrita, o que requer a articulação de diferentes abordagens. Porém, a escola precisa proporcionar ao aluno não somente a aprendizagem do código alfabético, pois, como assinala Rojo (2009, p. 52), sendo a principal agência de letramento, sobretudo para as camadas mais populares, cabe à escola “estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular.”

Kleiman (2008, p. 47) acredita que “as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados” não são apenas ocasionadas pelo “fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada”, nem pelas “falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino”, mas pelos “próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar”. Ela salienta que a desconstrução da concepção de letramento dominante é um dos pontos da transformação de práticas sociais excludentes, para que os grupos marginalizados consigam resgatar a cidadania, e conclui que “o modelo ideológico de letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença faz muito mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas” (KLEIMAN, 2008, p. 57).

#### **4. Considerações Finais**

É preciso compreender o funcionamento da língua portuguesa no que concerne ao seu componente fonético-fonológico para entender as causas de alguns tipos de “erros” ortográficos, que têm grande ocorrência nos primeiros ciclos do ensino fundamental, mas que persistem nas etapas escolares posteriores da educação básica, ou mesmo depois de concluído o nível universitário. O conhecimento sobre os fenômenos fonético-fonológicos que caracterizam as variedades do português brasileiro possibilita ao professor pensar em práticas pedagógicas que conduzam os alunos, sobretudo aqueles que estão nas séries iniciais do ensino fundamental, ao entendimento das regras do sistema ortográfico da língua portuguesa e, assim, à superação, de forma mais rápida, das dificuldades quanto à escrita ortográfica (ao menos uma boa parte delas, uma vez que há casos que dependem do esforço de memorização), o que atenuará a incidência de “erros” de ortografia na escrita escolar e, conseqüentemente, nos diversos gêneros textuais escritos produzidos fora da escola, nas diferentes fases da vida, sem deixar, contudo, de levar em consideração que, em certos contextos, a desobediência ao padrão ortográfico pode ser um ato consciente, adequado e funcional.

Por fim, espera-se que este trabalho tenha contribuído para ampliar a compreensão sobre o contexto pluridialeto brasileiro e sobre a relação indissociável entre língua e sociedade, uma vez que esse entendimento é indispensável para a elaboração de estratégias para o ensino de ortografia, bem como de outros aspectos da escrita, adequadas à realidade dos alunos, numa perspectiva pedagógica crítica e culturalmente relevante.

## Referências

- AGUILERA, Vanderci Andrade. A importância de estudos fonéticos na Geolinguística para a descrição do Português do Brasil. **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n.7/2, p. 9-19, jun. 2004.
- AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Atlas Lingüístico do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de.; BEZERRA DE MENEZES, Cleusa P. **Atlas Lingüístico da Paraíba**. Brasília: UFPB/CNPq, Coordenação Editorial, 1985; v. 1, 2.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipioni, 2001.
- \_\_\_\_\_. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, Associação de leitura do Brasil – ALB. São Paulo: Fapesp, 1999a. p. 61-99.
- \_\_\_\_\_. Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, Associação de leitura do Brasil – ALB. São Paulo: Fapesp, 1999b. p. 97-110.
- CARVALHO, R. L. **A aquisição das consoantes líquidas por crianças usuárias de uma variedade não padrão do português**. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador 2009.
- CIDRIM, L.; AGUIAR, M.; MADEIRO, F. **Escrevendo como se fala**: compreendendo a influência da oralidade sobre a escrita para ensinar melhor. São José dos Campos-SP: Pulso, 2007.
- FERREIRA, Carlota et al. **Atlas Lingüístico de Sergipe**. Salvador: UFBA - Instituto de Letras/Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2005.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008. p. 15-61.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.
- MASSINI-CAGLIARI, G. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais. IN: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, Associação de leitura do Brasil – ALB. São Paulo: Fapesp, 1999c. p. 33-39
- RAZKY, Abdelhak. (Org.) **Atlas lingüístico sonoro do Pará**. Belém: PA/CAPES/UTM, 2004. CDRoom.
- ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola, 2016.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

---

ROSSI, Nelson; ISENSÉE, Dinah Maria; FERREIRA, Carlota. **Atlas Prévio dos Falares Baianos**. Rio de Janeiro: INL, 1963.

SÁ, Edmilson José de. **Atlas Linguístico de Pernambuco**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1989 [1916].

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

\_\_\_\_\_. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003b.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita outras cenas de fala. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008. p.97-134.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na construção da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008. p. 77-94.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

---