

## A PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO QUE VAI ALÉM DAS CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS

Cátia de Azevedo FRONZA\*

Caroline SAMPIETRO\*\*

Cândida LEITE\*\*\*

*ABSTRACT: This research brings analyses about speech's data in children's initial writing, on phonological acquisition process – in the end of kindergarten or 1st or 2nd year of elementary school. Reflections of possible relations between the text production and the informants' context will contribute to the explanation of hypotheses about what and how each child writes, according to specific proposals. These information can show doubts or linguistic aspects related with the context influencing and leading the children, for example, to change what they had wrote. Some written registers that can be considered errors, difficulties, problems, disturbances, speech or writing changes, are concrete evidences about what the children are not dominate in their language and, especially, an important clue about what they know.*

*KEYWORDS: writing; speaking; phonology; literacy; education.*

### 1. Introdução

Oportunizamos aqui um momento de reflexão sobre as informações encontradas nas produções escritas dos informantes, acompanhados desde 2004, em áudio e vídeo, considerando seu processo de aquisição da fonologia e o contato entre alunos propiciado pelo ambiente escolar. No ano de 2009, os informantes, com seus 6-7 anos - alguns frequentando escolas de educação infantil, outros no 1º ou no 2º ano do ensino fundamental de instituições da rede privada de ensino, mas todos em municípios da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul -, foram observados e filmados momentos de uso da escrita no contexto da sala de aula.

Nesta etapa de investigação, prioriza-se, através das observações e das filmagens na sala de aula de cada informante, o estudo da relação que estabelecem entre sua fala e o sistema de escrita que está se manifestando, buscando compreender o que e por que pensam de um modo ou outro quando escrevem ou quando querem escrever. No contexto da sala de aula, o trabalho com a modalidade escrita da língua envolve a turma inteira, uma vez que são observados momentos de motivação e de produção textual orientados pela professora regular, mas que resultam de diferentes possibilidades de interação entre professora-alunos-professora. Logo, existe um processo de discussão e reflexão que contribui para a explicitação de hipóteses da criança sobre o que e de que forma escrever diante das propostas das educadoras. Pelo que se tem observado, grande parte das crianças, já no início do seu contato com a modalidade escrita tem muito a perceber, em termos da estrutura interna das sílabas, antes de resolver, na escrita, as dúvidas *ortográficas* propriamente ditas.

---

\* Doutora em Letras; Universidades do Vale do Rio dos Sinos.

\*\* Graduanda em Letras; Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

\*\*\* Graduanda em Letras; Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

## 2. A fala e a escrita no contexto desta pesquisa

Entende-se que, nos seus primeiros contatos com a escrita, a criança deve ser capaz de ligar o *output* falado com a forma escrita, através do conhecimento das letras. Há, então, uma relação entre essas duas modalidades da língua, mediada pelas habilidades metafonológicas (STACKHOUSE, 1997).

A fase inicial da escrita, como já destacava Varella (1993), é um momento em que a criança formula hipóteses e começa a refletir sobre a relação entre a modalidade da língua que já domina e a sua representação por meio dos grafemas. Nesse processo de reflexão, algumas dessas hipóteses podem ser semelhantes às suas produções evidenciadas na aquisição da fala, destacando aqui aspectos fonético-fonológicos. Trabalhos como os de Hofman e Norris (1989), assim como o de Varella (1993), mostraram que processos fonológicos normalmente evidenciados pelas crianças em fase de aquisição da linguagem falada apareceram nos dados de escrita de seus informantes, indicando retorno às inadequações que foram superadas durante a alfabetização. À semelhança dos estudos de Freitas (2004), considera-se o fato de que entrar em contato com uma nova modalidade de linguagem – a escrita – pode fazer com que a criança reapresente dúvidas que vivenciou no momento de aquisição da fala.

Vale a pena citar também as pesquisas de Ogliari (1991) e Santos (1995), realizadas com sujeitos que apresentavam desvios fonológicos, em que encontramos a indicação de que crianças que já superaram seus desvios de fala, reapresentaram desvios na escrita. No momento em que a criança necessitava refletir conscientemente sobre a fala para poder escrever, suas produções escritas estavam marcadas pelo reaparecimento de características da fala desviante, das dúvidas que já foram superadas para a fala. Nessa mesma direção, pode-se citar o trabalho de Menezes (1999), que mostra que crianças com desvios fonológicos evolutivos podem ou não reproduzir na escrita seus desvios de fala.

As crianças desenvolvem a sua língua, primeiramente, na modalidade oral. Não é de se espantar que a partir dela, ou com ela, a criança descobrirá novas formas de reprodução daquilo que ela [não] compreende no novo sistema – a modalidade escrita. Então, não se pode descartar a oralidade com umas das principais características na hora de analisar/avaliar uma determinada produção.

Atentando para o fato de que a criança formula hipóteses sobre seu sistema de escrita e vai comprovando ou refutando à medida que os contatos com essa modalidade intensificam-se, assume-se que as alterações de escrita (FRONZA, 2003; FRONZA e VARELLA, 2003a, 2003b) oferecem pistas sobre os julgamentos das crianças e evidenciam conhecimentos básicos que elas possuem. A abordagem dessas alterações numa perspectiva fonológica relacionada à aquisição da fala pode explicá-las e permite contribuir, auxiliando, por exemplo, a ação de educadores das séries iniciais do ensino fundamental capazes de estabelecer estratégias para lidar com cada produção inadequada de seus alunos (VARELLA, 1993; TESSARI, 2002; CUNHA, 2004; GUIMARÃES, 2005; FRONZA, 2003; FRONZA e VARELLA, 2003a, 2003b). Da mesma forma como destacam Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002, p. 16-17), entende-se que as alterações evidenciadas pelos aprendizes da escrita/leitura são, na verdade, “preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem [...]”.

Sob evidências de que a escrita não deve ser pensada apenas pelo viés ortográfico, trazemos François (2006, p. 199), que questiona se “fazemos *ciência* quando reconhecemos a mistura instável daquilo que a aproxima do adulto ou dele a afasta, daquilo que faz com que suas lacunas sejam apenas lacunas ou a fazem pensar melhor que nós ou de maneira

diferente?”. O caminho no decorrer do qual são propostas soluções depende, primeiramente, do ponto em que está sendo observada. Colocamos, então, algumas formas de olhar para nossos dados.

### 3. Metodologia

Os dados de fala de 9 informantes foram obtidos com o auxílio da “mochila de brinquedos”, na qual havia brinquedos, livros e jogos de atenção, com renovação constante para garantir o envolvimento da criança, de acordo com a faixa etária. A coleta consistia, então, em uma conversa entre informante e pesquisadora no ambiente escolar, ou na residência, se este fosse o caso. Durante aproximadamente 30 minutos, a criança explorava o material da mochila e conversava com a entrevistadora. Ao ter contato com os brinquedos (animais, bonecos, carros, objetos de cozinha, móveis, ferramentas, utensílios de limpeza que fazem parte do contexto da criança), além de situações de nomeação espontânea, eram produzidas narrativas, ensinadas e aprendidas regras de jogos de atenção, além de haver o manuseio de livros de histórias infantis e outras formas de interação. À medida que a idade foi avançando, o interesse dos informantes pela escrita foi se evidenciando e aumentando.

Durante atividades de produções escritas na educação infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, produzidas ao longo do ano de 2008, foi possível acompanhar alunos desses níveis de escolaridade (3 turmas de 1º ano e 6 turmas de educação infantil) em diversos momentos: antes de escreverem, durante a produção, e, por fim, no momento da leitura.

No que diz respeito ao nível de escolaridade das crianças<sup>1</sup>, 3 informantes estavam no 1º ano do ensino fundamental, integrados em escolas regulares, 4 crianças frequentavam a educação infantil em escolas específicas para tal atendimento, e outras duas estavam em turma de educação infantil em escola regular. Conforme atividades da escola e planejamento das educadoras, a equipe de pesquisa acompanhou, por meio de filmagens, a produção escrita “potencial”, assim denominada, pois nem sempre houve o registro escrito da criança, embora a turma inteira tivesse contato com material escrito naquele momento, além de ser permitido a cada criança manifestar-se oralmente. As produções foram diversificadas, mas priorizaram a espontaneidade das crianças através de desenhos, listas de palavras, palavras relacionadas a temas trabalhados, escritas a partir de músicas, de gravuras, histórias contadas pela professora, passeios, datas comemorativas, sonhos, brincadeiras, filmes, entre outras. O papel da professora foi essencial em cada uma dessas atividades, pois ela orientava, acompanhava e se manifestava quanto ao que entendia como positivo ou que necessitasse de complementação, ajuste ou revisão.

Os dados transcritos das filmagens em vídeo, que estão sendo transcritos, e os registros escritos das crianças, alguns fotografados digitalmente, fazem parte das informações sobre o contexto de produção. Identificam-se, assim, dados sobre relações estabelecidas entre a modalidade oral, praticamente dominada pelas crianças, já com seus 6 e 7 anos, e o sistema de escrita que está se manifestando, buscando compreender o que e por que pensam de um modo ou outro quando escrevem, quando querem escrever, ou quando se propõem a realizar a leitura do que escreveram. No contexto da sala de aula, o trabalho com a modalidade escrita da língua envolve a turma inteira, uma vez que são observados momentos de motivação e de produção textual orientados pela professora regular, mas que resultam de diferentes intervenções e complementações entre professora-alunos-professora. Tem-se, assim, um processo de discussão e reflexão que contribui para a explicitação de hipóteses da criança sobre o que e como escrever diante das propostas da educadora,

---

<sup>1</sup> Todos os estabelecimentos de ensino envolvidos nesta pesquisa são da rede privada.

#### 4. Conversando sobre os dados

É importante ressaltar que os registros das crianças junto aos respectivos comentários não têm o intuito de comparar as produções dos informantes, tendo em vista que o contexto de cada registro foi muito diferente e que é preciso olhar para as individualidades, buscando compreender as opções de escrita de cada criança. Os dados coletados e discutidos estão agrupados de acordo com as categorias indicadas por Veçossi (2010) – representações múltiplas, substituição de consoante surda por consoante sonora, hipersegmentação e influências da oralidade -, com a finalidade de demonstrar o profundo conhecimento que as crianças têm sobre sua própria língua, conforme as seções a seguir.

##### 4.1 O caso das representações múltiplas

Pelo fato de somente algumas letras e sons, em português, terem uma relação biunívoca entre si ('p' - /p/, 'b' - /b/, 'v' - /v/, 'a' - /a/, 't' - /t/, 'd' - /d/, 'f' - /f/), os alfabetizando tomam essa *consciência fonêmica* (SCLiar-CABRAL, 2003) por base, o que os faz instituir esse tipo de relação no momento da escrita.

Admitindo que “nosso sistema de escrita é essencialmente fonêmico, e não fonético, haja vista que visa a representar, por meio de sinais gráficos, apenas o que é significativo na fala oral”, compreende-se que, em fase de aquisição, há uma série de divergências entre sons e letras, as quais oferecem ao aprendiz possibilidades para que opte por uma determinada letra, em detrimento de outra, na representação de um som específico. Assim, inserem-se aqui o que indicamos como casos de *representações múltiplas* (Veçossi, 2010, p. 52).

A maior parte dos casos identificados em nosso *corpus* configura-se como exemplos dessa categoria.

Temos, então:

Excerto 1
((criança escreveu feliz com s, no lugar de z)): °feliz <sup>2</sup>
((outra criança, ao lado, diz)): °com z°

No excerto 1, a criança valeu-se de um dos possíveis modos de se representar [z] na palavra *feliz*, optando, nesse caso, pelo grafema *s* (que representa /s/), ao invés de *z* (que equivale a /z/). Pode-se inferir que a criança decidiu pela letra *s*, considerando que o *s* é uma das maneiras de representar [z]. O comentário da segunda criança – °com z° - parece, contudo, mostrar que ela já domina a escrita ortográfica do vocábulo aqui discutido.

Excerto 2
Criança: girassol é cum dois éssis?
Bolsista: <u>comu</u> ?
Criança: girassol é cum dois éssis?
Bolsista: >que qui tu acha?<
Criança: achu qui é.
Bolsista: é sim <é cum dois éssis> muito bem.
Bolsista: si tives- hein vítor. (.) si tivessi <u>um éssi só</u> entri duas vogais comu qui ficaria. tu sabi?

<sup>2</sup> As convenções de transcrição de fala foram adaptadas de Schnack, Ostermann e Pisoni (2005).

Criança: <gira(.)sol?>

Bolsista: girassol. por causa qui essi entre vogais fica som de ze né? lembra? intão tá. é cum dois. muito bem.

Os dados em 2 indicam um contexto de escrita em que pode haver mais de uma letra apta a representar o mesmo som, o que caracteriza uma *relação de concorrência*<sup>3</sup>. Para a palavra *girassol*, as possibilidades de representação do fonema /s/ seriam por meio das letras *s* e *ç* e pelo dígrafo *ss* -, impondo ao aprendiz, em fase de aquisição, um grau maior de dificuldade na escrita do termo referido. Isso explica o porquê do questionamento do sujeito da pesquisa - *girassol é cum dois éssis?* -, demonstrando haver dúvidas com relação à grafia; ao mesmo tempo, ele parece estar ciente das diversas representações de /s/ nessas condições. Posteriormente, com a confirmação da hipótese do informante pela bolsista - *é sim <é cum dois éssis>* -, ele passa à escrita da palavra e vai além, quando, ao ser indagado pela pesquisadora - *si tivessi um éssi só entri duas vogais comu qui ficaria. tu sabi?* - responde - <gira(.)sol?> -, evidenciando seu conhecimento com relação a mais um aspecto referente às relações de concorrência: nesse último caso, /z/ é o fonema representado pelo grafema *s* intervocálico.

### Excerto 3

Criança 1: qual qui é u chu?

Criança 2: chucu?

Criança 1: chu.

Criança 1: chu bichu.

Criança 2: ce agá o (.) bicho.

Em 3, a criança também se vê confrontada com as representações múltiplas que o fonema /ʃ/ pode receber. Conforme o excerto, a criança 1, ao perguntar à criança 2 - *qual qui é u chu?* – parece estar com essa dúvida e recorre ao auxílio do colega para esclarecer o impasse. Tendo em vista que, na palavra *bicho*, a que a criança fez referência, [ʃ], diante de vogal, pode ser representado por *ch* e *x*, isso caracteriza, mais uma vez, uma dificuldade imposta ao educando devido à relação de concorrência entre as mesmas. Nesse exemplo, a criança 2, ao responder ao questionamento do colega - *ce agá o (.) bicho*. – demonstra conhecimento das convenções ortográficas e, ainda, domínio, aqui, das marcas da oralidade, pois, ao destacar, na fala, a última vogal da última sílaba da palavra, como sendo a vogal média alta /o/, denuncia que, apesar de oralmente ser, no caso, pronunciada como a vogal alta /u/, deve ser grafada, como *o*.

#### 4.2 Substituição de consoante surda por consoante sonora

Como diz Guimarães (2005, p. 59), “trocas entre fonemas tais como /p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/, por exemplo, são comuns durante o processo de aquisição da linguagem [...]”, voltando a aparecer, normalmente, durante o processo de aquisição da modalidade escrita.

Observemos o exemplo a seguir:

<sup>3</sup> De acordo com Lemle (1998 in HONÓRIO, 2005, p. 84), essa relação ocorre quando um mesmo fonema, na mesma posição, pode ser representado por diferentes grafias.

#### Excerto 4

Criança ((lendo o que escrevera)): <bimeveri> bimeveri  
bimevere bimevere (.) olha u qui eu iscrevi:: @@@ bimeveri  
bimeveri @@@

Apesar de autores como Zorzi (1998), Guimarães (2005), Honório, (2005), Veçossi (2010), entre outros, atestarem para um maior número de ocorrências relacionadas à grafia dos fonemas sonoros, que são trocados, normalmente, pelos congruentes surdos, nesse excerto, a criança faz o processo inverso. Ao realizar a leitura do que havia escrito (*bimevere*), para o alvo (*primavera*), percebe a incongruência da grafia, deparando-se com uma palavra estranha na língua, passando a achar graça de tal fato. A ocorrência mostra a representação inadequada de /p/ pelo grafema *b*, cuja pronúncia é [bi], ao invés de [pri], a sílaba inicial da palavra.

Além da troca do grafema que representa o fonema desvozeado pela letra que remete ao fonema vozeado, é interessante notar, nesse exemplo, outro caso comum no processo de aquisição da fala, que parece transbordar à escrita inicial: as dificuldades impostas pelas sílabas complexas da língua<sup>4</sup>, tais como as de *onset complexo* (CCV). No caso, o informante realiza o apagamento da líquida não-lateral /r/, transformando a sílaba complexa em uma sílaba simples (CV).

#### 4.3 A hipersegmentação

Diferentemente da hipossegmentação – junção indevida de itens lexicais, como, por exemplo: *machucalo*, para machucá-lo; *denovo*, para de novo; *emcima*, para em cima –, a hipersegmentação trata do fenômeno inverso, em que há a segmentação indevida de vocábulos que deveriam permanecer unidos.

Note-se a seguir:

#### Excerto 5

Professora: então vamu vê. pri: pri: pri:=
Criança: =pê erri i.
Professora: i:ssu. pri::ma.
Criança: éli a?
Professora: ma:: (.) de ma::ça (.) ma::caco
Criança: XXX
Professora: XXXX i::ssu, ma:
Criança: dá um espaço?=-
Professora: =não (.) mesma palavra.

Nesse exemplo, verificamos, entre os diálogos da professora e da criança, a tendência, por parte do informante, em separar a palavra *primavera* em dois itens lexicais. O caso pode justificar-se pelo fato de que *primavera* constitui uma palavra morfológica, mas duas fonológicas, em que são identificados dois acentos primários<sup>5</sup>. Quando o informante levanta a possibilidade de escrever separadamente as sílabas da palavra *prima vera*, ele não encontra,

<sup>4</sup> A esse respeito, ver Staudt (2008).

<sup>5</sup> Com relação a acento primário, sugere-se a leitura de Bisol (2005).

de início, motivo para uni-las, pois é possível que ainda não reconheça a forma ortográfica *primavera*, que possui valor semântico diferenciado das palavras que ele propunha.

#### 4.4 Influências da oralidade

Em nosso *corpus* de análise foram constatadas, também, alterações ortográficas decorrentes de interferências da fala dos educandos. Visto que nem sempre há correspondência entre a forma gráfica da palavra e a maneira como ela é pronunciada, é comum verificarem-se equívocos nessa direção em fase de aquisição da escrita (mas não somente!). Então, nessa classificação, enquadram-se “as palavras grafadas erroneamente devido a um apoio no modo de falar, quando há discrepância entre fala e escrita”, tais como, “*soutou*’ (soltou), ‘*muintu*’ (muito), ‘*pergunta\_*’ (perguntar), ‘*intera*’ (inteira), entre outros” (VEÇOSSÍ, 2010, p. 60).

Devemos apenas tomar cuidado ao catalogar tais dados, pois, concordamos com Honório (2005, p. 58) quando afirma que

existem pronúncias consideradas equivocadas, se tomarmos como referência o português-padrão, mas que são tão comuns a ponto de nos confundirem. Para qualquer pessoa, numa situação informal, num ambiente descontraído, ou com uma fala acelerada, ou até mesmo num ambiente mais formal, algumas pronúncias desse tipo ocorrem naturalmente.

Observemos os exemplos seguintes, retirados de nosso *corpus*:

Excerto 6	
Bolsista: >=onde sanduíchi?< (pausa) a:: que <u>legal</u> (.) na primavera sanduíchi? @@@ e o que mais tu [iscre]veu? ((escreveu sanduixi para sanduíche e arros para arroz))	
Criança:	[arroz]

No excerto acima, percebemos, além de outros fenômenos, discutidos anteriormente, marcas da oralidade na escrita da criança. Notamos isso na grafia da palavra *sanduixi*, quando o sujeito da pesquisa toma a fala como espelho da escrita e grafa a última vogal com *i* e não com *e*. Há, aqui, a chamada redução de *e* átono em *i*. Faz-se importante a afirmação de Honório (2005, p. 60), ao referir-se à redução das vogais postônicas *e* e *o*, que estão depois da sílaba tônica: “[...] sofrem redução porque são pronunciadas de maneira mais fraca e, por isso, assemelham-se ao som da vogal *i* e *u*. Isso ocorre com naturalidade na fala de qualquer brasileiro e é muito evidenciado na escrita de alguns alunos [...]”.

A troca da líquida lateral /l/ pela não-lateral /r/, em determinados contextos, pode, também, ser considerada como transcrição de fala do sujeito para a escrita. Olhemos os dados a seguir.

Excerto 7	
Criança ((lendo)): co: cororido ((leu cororido, mas escreveu cororida)).	
Bolsista: uhu::m. (pausa) mas >a genti fala< <col <u>o</u> rido ou cororido> (pausa) será qui é <co:lo ou co:ro?> (pausa) é colo:rido. ó col:: que qui tem qui troca aí? (pausa) ó co:lo lo: essa aqui >tem qui troca né.< por qual?	
Criança: °eli°	

No excerto 7, constatamos que a troca da líquida lateral pela não-lateral, na palavra *colorido* – grafada *cororido* -, se deve à oralidade, ou seja, ao modo como a criança fala esse vocábulo. Não que isso seja recorrente na fala dos sujeitos dessa região, mas, para essa palavra, nesse contexto, a criança pronunciou *cororido*, assimilando segmentos da sílaba seguinte, e assim reproduziu na escrita.

Embora os dados sejam breves e não evidenciem todo o contexto de produção, ilustram o que pode ser entendido como conhecimento da língua pela criança e a forma como suas dúvidas e suas certezas são partilhadas quando estão escrevendo ou pensando sobre o que devem/querem escrever. Não se pode deixar de dizer que tais diálogos infantis são dados férteis para investigações linguísticas diversas, destacando seu potencial para as perspectivas sociointeracionistas.

## 5. Considerações finais

Diversos fatores podem influenciar a opção por uma ou outra palavra e, na leitura bem inicial, nem sempre a criança se preocupa em ler o que escreve, mas lê o que pretendia escrever. Pesquisas que se voltem a esse contexto podem trazer diversas contribuições para a relação entre leitura e escrita nas séries iniciais. Os resultados dessas pesquisas contribuem para o debate sobre as semelhanças e diferenças entre a aquisição da linguagem oral e o uso inicial da modalidade escrita da língua, valendo-se, inclusive, dos direcionamentos das pesquisas no âmbito da fonética e da fonologia.

Concebe-se, também, a oferta de resultados sobre o processo gradual do domínio da língua materna, desfazendo mitos ou equívocos ainda hoje sinalizados por educadores que estabelecem diagnósticos imprecisos quanto ao que consideram dificuldades de linguagem de seus alunos. Neste mesmo rumo, trazendo à tona aspectos da linguagem infantil, podemos contribuir para amenizar situações de exclusão na sala de aula, quando, por exemplo, crianças que se diferenciam da maioria da turma por algum aspecto linguístico, mostrando um desempenho aquém do que é esperado, nem sempre consequência de uma patologia, podem ser melhor atendidas, se o professor for capaz de compreender suas especificidades linguísticas. Muitas vezes, o educador não tem formação para assumir que determinados usos da criança que, à primeira vista, podem indicar dificuldade ou patologia, são, na verdade, evidências da forma como ela lida com a língua, por meio da comprovação ou não das hipóteses que faz sobre as relações entre fala e escrita ou quando se depara com o uso do sistema de escrita de sua língua. Se for capaz de lidar com tal situação, conhecendo o modo como a criança estabelece tais relações e opta por determinados registros de escrita, terá argumentos mais claros e reais para indicar encaminhamentos terapêuticos, se for o caso. É preciso que ele compreenda que muito do que pode ser considerado erro, dificuldade, problema, desvio, alteração (só para citar alguns termos) de fala ou de escrita é, na verdade, uma pista concreta do que a criança não domina da sua língua, mas, principalmente, é um indício revelador daquilo que ela já conhece. O estudo longitudinal aqui indicado permite olhar para as individualidades: embora comparações possam ser feitas entre as produções dos informantes, cada criança precisa ser considerada em relação às suas produções e ao seu desempenho, não necessariamente ou unicamente ao desempenho de seus colegas da turma.

## Referências

- ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CUNHA, Ana Paula Nobre. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPel, Pelotas, 2004.
- BISOL, Leda. Os constituintes prosódicos. In: D.E.L.T.A. (Org). *Introdução a estudos de fonologia do Português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 243-255.
- FRANÇOIS, Frèdèric. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre ‘linguagem’. In: *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, p. 181-200, 2006.
- FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pós-graduação em Letras, PUCRS, 2004.
- \_\_\_\_\_, Gabriela; VIDOR, Deisi Marques. A consciência fonológica em adultos alfabetizados. *Cadernos de Pesquisa em Lingüística*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 99-102, 2005.
- FRONZA, Cátia de Azevedo; LORANDI, Aline; LEMES, Patricia Beatriz. Dados de escrita em séries iniciais: ortografia, fonologia e textualidade. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.2, p.187-204, 2006.
- \_\_\_\_\_, Cátia de Azevedo. Textos nas séries iniciais: evidências fonológicas – resultados preliminares. In: II Congresso Internacional da ABRALIN, *Anais...* Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, p. 103-105, 2003.
- \_\_\_\_\_, Cátia de Azevedo; VARELLA, Noely Klein. Aspectos fonológicos nos textos de crianças em alfabetização. *Textura*. v. 8, p. 39-48, maio a outubro de 2003b.
- \_\_\_\_\_, Cátia de Azevedo; VARELLA, Noely Klein. Texto e fonologia na alfabetização: implicações pedagógicas. In. 13º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, *Anais...* São Paulo: ALB (CD-ROM), p. 1-12, 2003a.
- GUIMARÃES, Marisa Carlota Rosa. *Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPel, Pelotas, 2005.
- HOFFMAN, Paul; NORRIS, Janet. On the nature of phonological development: evidence from normal children spelling errors. *Journal of Speech and Hearing Research*. Rockville, v.32, dec. 1989.
- HONÓRIO, Denise de Souza. *Alterações de escrita em textos de alunos do ensino médio: conseqüências da oralidade e de convenções ortográficas*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.
- LAZZAROTTO, Cristiane; CIELO, Carla Aparecida. “Consciência fonológica e sua relação com a alfabetização”. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, ano 7 nº 2. pg 15-24, Dezembro 2002.
- MACKEN, M. Where’s phonology? In: FERGUSON, C., MENN, L. & STOEL-GAMMON, C. *Phonological Development: Models, Research, Implications*. Timonium, Maryland: York Press, p. 249-273, 1992.

- MENEZES, Gabriela. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1999.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: GONÇALVES, Giovana Ferreira; KESKE-SOARES, Márcia; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose (Orgs.). *Estudos em Aquisição Fonológica*, v.2. Santa Maria: UFSM, p. 111-130, 2009.
- MOOJEN, Sônia; LAMPRECHT, Regina; MAROSTEGA, Rosângela Santos. *Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORAIS, José. Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In: SAWYER, Diane; FOX, Bárbara. *Phonological Awareness in Reading*. The evolution of current perspective. Berlin, p. 31-51, 1989.
- OGLIARI, Marlene Maria. *As relações entre desvios fonológicos e produção escrita*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1991.
- SANTOS, Rosângela Marostega. *Reincidência de desvios fonológicos na escrita*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Instituto de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1995.
- SCHNACK, C. M.; OSTERMANN, A. C.; & PISONI, T. D. (2005). *Transcrição de fala: do evento real à representação escrita*. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>> Acesso em: 10/03/2010.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- STACKHOUSE, Joy. Phonological awareness: connecting speech and literacy problems. In: HODSON, B.; EDWARDS, M. *Perspectives in Applied Phonology*. Maryland: Aspen, p. 154 – 193, 1997.
- STAUDT, Letícia Bello. *Aquisição de onsets complexos por crianças de dois a cinco anos: um estudo longitudinal com base na Teoria da Otimidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNISINOS: São Leopoldo, 2008.
- TESSARI, Elita. *Operações fonológicas nas alterações ortográficas – a presença da fonologia*. Dissertação (Mestrado em Letras). UCPel, Pelotas, 2002.
- VARELLA, Noely Klein. *Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos similares aos da aquisição da fala?* Dissertação (Mestrado em Letras). PUCRS, Porto Alegre, 1993.
- VEÇOSSI, Cristiano Egger. *A interferência da fala na escrita de alunos da 8ª série de uma escola pública: desdobramentos*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2010.
- ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.