

PACHALSKI, Lissa; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Conhecimento fonológico na aquisição da escrita: um estudo sobre os erros (orto)gráficos em textos de crianças do Ciclo de Alfabetização. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

CONHECIMENTO FONOLÓGICO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE OS ERROS (ORTO)GRÁFICOS EM TEXTOS DE CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Phonological knowledge in writing acquisition: a study of (ortho)graphic errors in texts written by children in a literacy program

Lissa Pachalski¹

Ana Ruth Moresco Miranda²

pachalskil@gmail.com

anaruthmmiranda@gmail.com

RESUMO: Este artigo traz resultados de uma pesquisa que descreve e analisa erros (orto)gráficos encontrados em textos espontâneos produzidos por crianças do Ciclo de Alfabetização de escolas públicas cujas professoras participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É apresentada uma proposta para a classificação dos erros, segundo sua natureza, cuja base das definições está nas relações entre a ortografia e o conhecimento fonológico infantil. Os dados analisados mostram que há um predomínio de erros motivados pela fonologia em relação àqueles motivados pelas particularidades do sistema ortográfico, corroborando estudos como os de Miranda (2010, 2013, 2017), os quais indicam que as crianças, ao se apropriarem do sistema de escrita alfabética, lançam mão do conhecimento internalizado que possuem sobre a língua materna, especialmente àquele referente à camada fonológica.

PALAVRAS-CHAVE: erro (orto)gráfico; fonologia e ortografia; aquisição da escrita; ciclo de alfabetização.

ABSTRACT: This article presents results of a research that describes and analyzes (ortho)graphic errors found in spontaneous texts produced by children of the Literacy Cycle in public schools in which the teachers participated in the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A proposal for the errors classification is presented, according to their nature, whose basis of definitions lies in the relationships between spelling and children phonological knowledge. The data analyzed show that there is a predominance of errors motivated by phonology in relation to those motivated by the peculiarities of the orthographic system, corroborating studies such as those of Miranda (2010, 2013, 2017), which indicate that children, by appropriating the alphabetic writing system, use the internalized knowledge they have about the mother tongue, especially the one referring to the phonological layer.

KEYWORDS: (ortho)graphic error; phonology; orthography; writing acquisition; literacy cycle.

¹ Mestranda em Letras; Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

² Doutora em Linguística e Letras; Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

INTRODUÇÃO

A promulgação do Plano Nacional da Educação (PNE)³ em 2014 motivou a elaboração de inúmeras políticas públicas no Brasil que concentraram esforços no alcance de uma das principais metas do Plano: a alfabetização de todas as crianças até o fim do 3º ano, quando se encerra o chamado Ciclo da Alfabetização. Nesse contexto, se inserem de maneira estratégica e necessária discussões sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, que estão no bojo de políticas referentes à formação continuada de professores como a empreendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴.

A abordagem psicogenética da aquisição da escrita (Ferreiro; Teberosky 1984) tem sustentado estudos e discussões que promovem a compreensão, por parte dos professores, dos processos envolvidos na conquista, pelas crianças, da base do sistema de escrita alfabética (SEA), qual seja, a relação entre os grafemas e as unidades de segunda articulação da linguagem, os fonemas (Martinet 1964). Por essa perspectiva teórica, o sujeito cognoscente está no centro das atenções e o erro por ele produzido é interpretado como um elemento revelador de suas hipóteses sobre a escrita como também sobre a estrutura e o funcionamento da sua língua materna, mais especificamente sobre aspectos da fonologia. Neste sentido, o erro é, pois, interpretado como elemento capaz de trazer à luz os conhecimentos mobilizados pela criança em suas primeiras escritas.

Partindo de tais pressupostos, estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE)⁵ como os de Miranda (2010, 2013, 2017,

³ <<http://pne.mec.gov.br/>>.

⁴ O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Para isso, diversas ações são desenvolvidas de forma integrada: a distribuição de livros e materiais didáticos, a produção de referências curriculares e pedagógicas, e a realização de atividades de formação continuada, de gestão e de controle social. A formação dos professores alfabetizadores envolve diferentes agentes: a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, as Instituições de Ensino Superior, e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

⁵ Grupo de pesquisa que surgiu em setembro de 2001 em consequência do desenvolvimento da pesquisa intitulada “Aquisição e desenvolvimento da escrita: ortografia e acentuação”. Ao longo dos anos de atividades desenvolvidas, o grupo vem contribuindo, por meio de suas pesquisas, para o avanço das investigações que visam compreender os processos de aquisição da escrita alfabética e ortográfica, bem

2019b), entre outros, elegem o erro (orto)gráfico como foco das investigações. Esses estudos sustentam a ideia de que durante o processo de aquisição da escrita as crianças atualizam⁶ em substância gráfica os conhecimentos relativos à gramática da sua língua materna, especialmente à gramática sonora, os quais são retomados para subsidiar as escritas alfabéticas inicialmente produzidas.

É nessa linha de investigação que este texto se inscreve, com uma abordagem que procura analisar as relações entre o conhecimento fonológico infantil e a ortografia, apontando simetrias e assimetrias entre esses dois modos de manifestação da língua. Especificamente, este artigo traz resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do projeto OBEDUC/Pacto-UFPEL⁷ que procurou descrever e analisar os erros (orto)gráficos encontrados em textos espontâneos produzidos por crianças estudantes do Ciclo de Alfabetização em escolas públicas das quais as professoras participaram do PNAIC. Os dados enfatizados neste artigo são referentes aos erros considerados de base fonológica, especificamente os casos de segmentação não-convencional, e aqueles relativos às grafias de sílabas complexas.

1 ASPECTOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM FALADA E ESCRITA

Antes de considerar noções concernentes à aquisição da linguagem, é importante observar um aspecto mais geral a respeito das noções de fala e de escrita. Apesar de, à primeira vista, ambas parecerem estar estreitamente relacionadas, existem diferenças que devem ser preservadas. Pela perspectiva adotada neste texto, a escrita não se trata de uma representação (e muito menos de uma transcrição) da fala; antes fala e escrita são consideradas atualizações alternativas da língua, isto é, substâncias distintas que

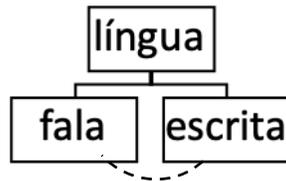
como para a proposição de categorias de análise capazes de explicitar a natureza dos erros (orto)gráficos. Espelho do GEALE no diretório do CNPq: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3189572089608769>>.

⁶ O termo **atualização** corresponde à sua acepção linguística formal, que remete à ideia de realização das unidades linguísticas abstratas (fonemas, por exemplo) em uma substância física primária ou secundária (som ou escrita) (Crystal 1988; Lyons, 1968).

⁷ Esta sigla identifica o projeto de pesquisa intitulado “Observatório da Educação/Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada de professores e melhoria nos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental/Universidade Federal de Pelotas”. Desenvolvido no âmbito do GEALE e com período de vigência entre 2013 a 2019, seu objetivo consistiu em acompanhar o processo de formação continuada de professores vinculados às ações previstas pelo PNAIC na região de Pelotas/RS, verificando o efeito dessa formação sobre os índices de leitura e escrita das crianças. Proposta nº. 19245 CAPES/OBEDUC-2012. Site: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/home/>>.

realizam um mesmo plano de expressão (Saussure [1912] 2012; Hjelmslev [1961] 1975; Lyons 1968). A Figura 1 ilustra essa concepção:

Figura 1: Fala e Escrita como substâncias distintas de atualização da língua.



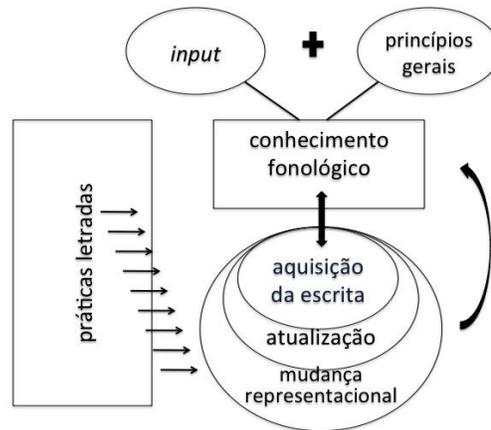
Fonte: Miranda (2019b).

A ideia expressa pela Figura 1 é a de que língua pode ser realizada nas formas falada e escrita, as quais guardam relação de dependência e independência do ponto de vista do léxico e da gramática. O principal ponto em comum entre fala e escrita, portanto, é o sistema linguístico, um conhecimento complexo e abstrato compartilhado pelos falantes de uma língua.

No entanto, é a fala que, como substância primária e preferencial para a realização da língua (Lyons 1968), constitui o *input* necessário para o desenvolvimento e a construção inicial desse complexo sistema gramatical, dominado de forma rápida e espontânea pelas crianças (Chomsky 1988; Macken 1996). O desenvolvimento da linguagem falada, que, ao ser observado, revela um processo de formulação de hipóteses acerca da estrutura e do funcionamento linguístico (Kiparsky; Menn 1977), tem sua culminância com a entrada da criança na escola, espaço que, por excelência, deve promover o aperfeiçoamento da sua competência linguística, oferecendo a elas a oportunidade de explorar esse conhecimento tácito e inconsciente que, a partir da apropriação dos princípios do sistema alfabético de escrita, passará a um formato mais acessível à consciência (Ferreiro; Teberosky [1984] 1999; Karmiloff-Smith 1994). Nesse contexto, portanto, a percepção de que a língua é também composta por unidades de segunda articulação (Martinet 1964), isto é, de fonemas, é um passo fundamental para que a gama de possibilidades de uso da língua em diferentes contextos comunicacionais seja ampliada (Ferreiro; Teberosky [1984] 1999; Landsmann 1995).

A relação, nem sempre simétrica mas sem dúvida existente, entre o processo de aquisição da escrita e o conhecimento linguístico pode ser ilustrada pela Figura 2:

Figura 2: Conhecimento Fonológico, Aquisição da Escrita e Mudança Representacional.



Fonte: Miranda (2017: 22).

Pelo que se observa na Figura 2, a associação do *input* a princípios gerais responsáveis pela construção da competência linguística tem como resultado uma gramática internalizada (Chomsky 1988), neste caso, especificamente, uma gramática fonológica na qual informações segmentais e prosódicas estão organizadas (Macken 1996; Kiparsky; Menn 1977). Esta primeira etapa corresponde à aquisição da linguagem falada, que ocorre de forma espontânea e inconsciente. O conhecimento fonológico construído nesse período inicial é o insumo principal para o desenvolvimento da escrita alfabética, uma vez que os SEAs têm como domínio de referência a camada fonêmica da língua (Ferreiro; Teberosky [1984] 1999; Landsmann 1995), revelando-se como uma forma alternativa de atualização do conhecimento linguístico (Lyons 1968; Crystal 1988). Nesse processo podem ocorrer mudanças representacionais que alteram a fonologia da criança em direção à forma alvo, isto é, ao sistema adulto (Karmiloff-Smith 1994). À esquerda do diagrama, ainda, é feita menção à indiscutível influência das práticas de leitura e escrita presentes desde o princípio do desenvolvimento de hipóteses sobre a escrita, como bem pontuam Ferreiro e Teberosky [1984] (1999), antes mesmo de a criança relacionar a escrita com a camada sonora da língua.

Note-se que duas abordagens distintas estão unidas no modelo expresso pela Figura 2, quais sejam, a teoria inatista chomskiana e a teoria psicogenética, justamente a fim de que se considere as características próprias que tem cada modalidade de atualização da língua no curso de sua aquisição. Na verdade, este movimento de aproximação entre a concepção piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano e a visão chomskiana sobre a aquisição da linguagem é basilar mesmo para Ferreiro e Teberosky [1984] (1999). As autoras lembram que apesar de Chomsky e Piaget discordarem no que diz respeito a uma capacidade específica para a linguagem, ambos se unem, por vias distintas, na crítica ao empirismo (cf. Piatelli-Palmarini [1979] 1983). É este aspecto em especial que serve aos interesses de Ferreiro e Teberosky [1984] (1999), uma vez que elas se propõem a explicar os processos de compreensão da leitura e da escrita do ponto de vista do próprio sujeito que aprende, o que somente é possível se este sujeito for biologicamente potente. Nesse sentido, segundo as autoras, dois aspectos, salientados pelas teorias chomskiana e piagetiana respectivamente, não podem ser descuidados: a competência linguística da criança, construída a partir da interação entre *input* e os princípios da Gramática Universal, e as suas capacidades cognoscitivas, as quais levarão o sujeito a formular hipóteses sobre a natureza da escrita com base em seus conhecimentos prévios, dentre os quais está, principalmente, o conhecimento linguístico, caracterizado, nos termos gerativistas, como a competência linguística.

Para Miranda (2010, 2017), o erro (orto)gráfico é o elemento revelador desse processo de retomada – atualização – do conhecimento fonológico destacado pela Figura 2. São os erros que permitem ao pesquisador e ao professor o trabalho de reconstrução das hipóteses formuladas pelas crianças a respeito do sistema notacional e do próprio sistema fonológico. Na sua acepção de dicionário, a ideia de erro remete à noção de ‘afastamento da direção ou da posição normal’, ‘engano’, ‘desvio do bom caminho’ ou ‘obstáculo’. Em contrapartida, segundo o olhar psicogenético, o erro não é sinônimo de não-acerto e, portanto, de não-aprendizagem; ao contrário, é elemento revelador do processo de apropriação do conhecimento (Ferreiro; Teberosky [1984] 1999). No caso específico dos estudos do GEALE, dentro dos quais este texto está circunscrito, o erro funciona como um dado que pode se manifestar por meio de grafias heteróclitas ou não, sendo capaz de revelar o conhecimento da criança acerca da

estrutura da sua língua, assim como conhecimentos que ela possui relativos ao sistema notacional (Miranda 2010).

Do estudo de diferentes propostas para a categorização dos erros (cf. Cagliari 1987; Carraher 2001; Morais 2002) e do trabalho com os dados é que emergiram as duas grandes categorias para a distribuição dos erros no GEALE, das quais decorrem a expressão **(orto)gráfico**. O uso de parênteses, isolando o elemento de composição “orto-”, tem a finalidade de demarcar a diferença existente entre erros relacionados às regras do sistema ortográfico propriamente dito – os quais envolvem relações múltiplas entre fonemas e grafemas, definidas contextual ou arbitrariamente – e erros produzidos na fase inicial do desenvolvimento da escrita, muitas vezes motivados por questões representacionais ou por alguma influência da fala, isto é, referentes à fonologia da língua⁸. A cada uma dessas categorias integram-se subcategorias. À primeira foram incluídos erros relacionados à arbitrariedade do sistema e erros relacionados às regularidades contextuais⁹; à segunda, erros motivados por aspectos segmentais, isto é, formas gráficas que envolvem características particulares de vogais, consoantes e semivogais da língua, e erros motivados por aspectos prosódicos, os quais envolvem complexidades representacionais do âmbito da sílaba, segmentação de palavras e acentuação. Dados incluídos nestas duas últimas subcategorias (segmentação de palavras e acentuação) demandam a ressalva de que, apesar de majoritariamente serem motivados pela fonologia, também são influenciados por conhecimentos relacionados ao sistema de escrita, os quais resultam das práticas de leitura e escrita em que os sujeitos estão inseridos.

⁸ Se o sistema fosse ‘puramente’ alfabético, composto apenas de relações fonografêmicas biunívocas, isto é, com um fonema equivalendo sempre a um mesmo grafema, independente do contexto, a existência das duas categorias de erros não se justificaria – só existiriam erros de natureza fonológica. No entanto, todos os sistemas alfabéticos de escrita são regulados por um sistema ortográfico, que organiza as relações entre fonemas e grafemas nem sempre respeitando o princípio alfabético no seu sentido estrito, pois carrega consigo heranças etimológicas e interferências socioculturais. Assim, existem as conhecidas relações fonografêmicas múltiplas, que podem ser definidas contextual ou arbitrariamente, como é o caso da representação gráfica de /Z/, grafado em algumas palavras com <j>, como em ‘jiboia’, ou <g>, como em ‘gelo’. Para uma discussão mais pormenorizada a respeito, ver Lemle (1987) e Miranda (2019).

⁹ Para análises de erros vinculados a esta categoria, conferir Miranda, Medina e Silva (2005), Guimarães (2005), Monteiro (2008) e Miranda (2010).

2 METODOLOGIA

As pesquisas do GEALE, de modo geral, são realizadas a partir de dados extraídos do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita – BATALE (Miranda 2001), cuja configuração atual pode ser verificada na Figura 3:

Figura 3: Configuração do BATALE.

Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE)
2001-2019

Estrato	Ano	Material coletado	Tipo de coleta	Série/Ano	Local da coleta	Escola	Número de textos
Estrato 1	2001-2004	textos espontâneos	transversal e longitudinal	1ª a 4ª série Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública e Particular	2024
Estrato 2	2008	textos espontâneos	transversal	1º a 4º ano Ensino Básico	Lisboa/Portugal	Pública	96
Estrato 3	2009	textos espontâneos	transversal	1ª a 4ª série Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública	507
Estrato 4	2009	textos espontâneos	transversal	1º a 3º ano Ensino Fundamental	Porto/Portugal	Pública	783
Estrato 5	2009	textos espontâneos e ditados de imagens	transversal	1º a 4º ano Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública	155
Estrato 6	2009	textos espontâneos	longitudinal	EJA	Pelotas/RS/Brasil	Pública	98
Estrato 7	2013-2015	textos espontâneos e ditados balanceados	transversal e longitudinal	1º a 5º ano Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública	1765
Estrato 8	2014-2015	textos espontâneos e ditados balanceados	transversal e longitudinal	1º a 3º ano Ensino Fundamental	Porto Alegre/RS/Brasil	Pública	1724
Estrato 9	2019	textos espontâneos	transversal	1º a 7º ano Ensino Básico	Maputo/Moçambique	Pública	271

Total de textos: 7423

Fonte: Acervo do GEALE.

Como pode-se observar na Figura 3, o Banco atualmente possui em seu acervo em torno de 7423 textos produzidos por crianças dos anos iniciais, preponderantemente. Esse conjunto de textos está dividido em 9 estratos, resultantes de coletas realizadas de 2001 a 2019 em diversas escolas da rede pública e uma da rede particular.

Os textos do BATALE são coletados por integrantes do GEALE a partir de Oficinas de Produção Textual que têm por objetivo a obtenção de amostras de escrita

espontânea¹⁰. Após coletados, inicia-se o processo de tratamento dos textos, que consiste na digitalização, digitação (seguindo rigorosamente a grafia dos sujeitos), revisão da digitação e organização em pastas catalográficas. O tratamento dos dados, por sua vez, se dá a partir da identificação e extração dos erros, os quais são catalogados segundo os critérios utilizados pelo GEALE.

Os dados analisados, neste estudo, compreendem uma amostra do Estrato 7, composta por 90 textos expositivos coletados em 2014, em três escolas da rede pública de Pelotas/RS. Os participantes das coletas analisadas foram crianças dos 2º e 3º anos do ensino fundamental, que escreveram textos expositivos. Tal escolha se justifica pelos seguintes critérios: (i) as ações formativas do PNAIC contornam as questões referentes ao Ciclo de Alfabetização, fator relevante considerando-se o vínculo da coleta com o projeto OBEDUC-Pacto, e (ii) verifica-se, nestes textos, maior incidência de escritas alfabéticas (ou, no mínimo, silábico-alfabéticas), o que torna possível a análise da ortografia das crianças.

O tratamento dos textos da amostra seguiu o roteiro já explicitado anteriormente, a saber: a digitação em Word, mantendo fidelidade às grafias infantis, e a digitalização e armazenamento em formato PDF. Posteriormente, foram extraídos dos textos os erros de escrita e organizados em planilhas de Excel criadas a fim de classificá-los dentro das categorias de análise já referenciadas – erros motivados pela ortografia e erros motivados pela fonologia.

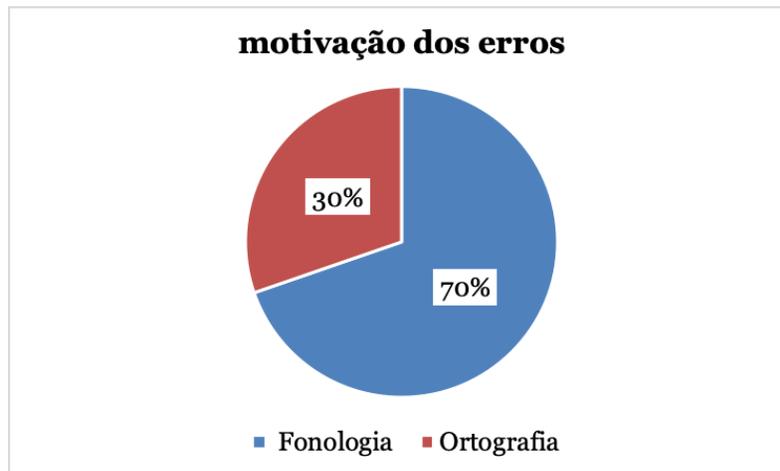
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos, sobre os quais são feitas algumas discussões sempre tendo por referência as categorias utilizadas para a análise. O objetivo principal é descrever, a partir destas categorias, as relações entre fonologia e ortografia, revelando a complexidade do processo de aquisição da escrita.

¹⁰ Por **texto espontâneo** entende-se o texto produzido com interferência externa minimizada, particularmente a do professor, do pesquisador ou mesmo da própria estrutura escolar. A preocupação das crianças, portanto, não incide em reproduzir os roteiros e rotinas escolares, mas sim sobre a história a ser contada, ao fato a ser descrito ou ao argumento a ser construído, o que cria espaço para que expressem autenticamente (espontaneamente) o modo como elas mesmas concebem o objeto de aprendizagem – no caso, o sistema de escrita (Abaurre 2011).

Levando-se em conta as duas principais categorias de análise do GEALE, fonologia e ortografia, é feita a primeira distribuição dos 650 erros (orto)gráficos extraídos de 90 textos do Estrato 7, conforme apresenta o Gráfico 1:

Gráfico 1: Motivação dos erros (distribuição geral).



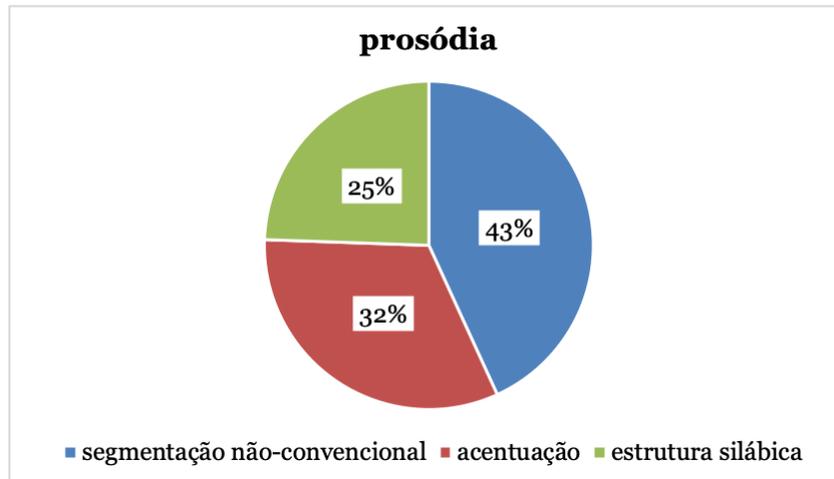
Fonte: Dados de pesquisa – BATALE – Estrato 7 (Miranda 2001).

Observa-se, pelo Gráfico 1, que os erros mais recorrentes em todas as escolas são aqueles motivados pela fonologia da língua, em se comparando àqueles relacionados ao sistema ortográfico. Destacamos que tal resultado é muito similar àquele obtido por Miranda (2013, 2017, 2019) quando analisa o Estrato 1 do BATALE, cujas coletas ocorreram em uma escola pública e uma escola particular. A autora destaca que as duas escolas apresentam distribuição quase idêntica (70 para 30) ao serem comparadas entre si, o que ajuda a sustentar a ideia de que a natureza do conhecimento mobilizado pelas crianças quando fazem suas escolhas gráficas é majoritariamente fonológica, independente do tipo de escola (pública ou particular) e do período temporal (ano) analisados. Do ponto de vista pedagógico, tal resultado aponta importantes caminhos para a organização do trabalho no Ciclo de Alfabetização, evidenciando a necessidade de que sejam levadas em conta, de forma sistemática, as diferenças entre os sistemas, da fala e da escrita.

No Gráfico 2, são apresentados resultados que permitem observar com mais detalhe qual o tipo de complexidade representacional que está na base das formas gráficas produzidas pelas crianças em erros fonologicamente motivados (considerando-

se apenas aqueles relacionados a aspectos prosódicos da língua, que representam 70% dos erros fonológicos – 315 em números absolutos):

Gráfico 2: Erros motivados pela Fonologia (prosódia).



Fonte: Dados de pesquisa – BATALE – Estrato 7 (Miranda 2001)..

Nesta categoria, encontramos maior incidência daqueles erros relacionados à segmentação não-convencional (43%), seguidos dos relacionados à acentuação (32%), e, por último, à estrutura silábica (25%).

Neste texto, conforme anunciado inicialmente, o foco da discussão recai sobre os erros relacionados à segmentação não-convencional e os erros relacionados à estrutura silábica. As subseções que seguem tratam de cada tipo de erro separadamente.

3.1 ERROS RELACIONADOS À SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL

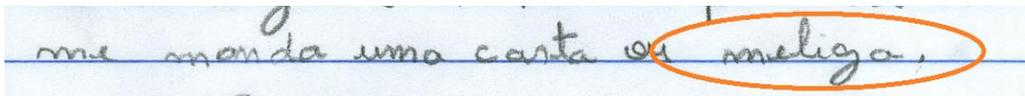
Os erros relacionados à segmentação não-convencional, que se referem à presença ou à ausência de espaços em branco entre as palavras gráficas, proporcionaram importantes estudos no GEALE. As pesquisas de Cunha (2004, 2010), bem como as de Ferreira (2011, 2016), desenvolvidas a partir de dados do BATALE, descrevem e analisam o fenômeno da segmentação não-convencional à luz da Hierarquia Prosódica¹¹, conforme proposta por Nespor e Vogel [1986] (1994)¹².

¹¹ No Brasil, Abaurre (1991b) é pioneira na abordagem fonológica das segmentações não-convencionais em dados de aquisição da escrita. Outros estudos mais recentes que têm produzido análises das hipo e

Cunha (2004, 2010), ao tratar dos erros de hipo e hipersegmentação produzidos por crianças dos anos iniciais, mostrou o claro efeito da hierarquia prosódica nos casos de hipossegmentação, em que predominam as junções de clíticos com palavras lexicais ('ulobu' para 'o lobo' e 'mida' para 'me dá'), e seu impacto mais fraco, ainda que consistente, nos casos de hipersegmentação ('com versa' para 'conversa' e 'a brigo' para 'abrigo'). A hipersegmentação é, em verdade, um fenômeno no qual a força de duas variáveis concorrem, a hierarquia prosódica e a informação gráfico-visual, especialmente sobre os clíticos, o que tem efeito nas decisões relativas a delimitação do espaço pelo aprendiz que, por meio das práticas escolares, passa a acessar de maneira mais sistemática essas formas linguísticas graças à sua dimensão gráfica.

O estudo de Ferreira (2011), por seu turno, ao analisar dados de segmentação não-convencional na escrita estudantes de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontrou resultados semelhantes aos das crianças do seu estudo?, isto é, predomínio de hipossegmentação como efeito de constituintes prosódicos tais como o grupo clítico e a frase fonológica e presença de hipersegmentação como indicativo do reconhecimento de palavras funcionais. Assim os estudos do GEALE corroboram achados trazidos por Abaurre (1991b), que mostraram a dificuldade da criança para registrar convencionalmente formas como preposições, artigos e alguns pronomes, as quais, por não possuírem acento prosódico, acabam por unir-se a palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos) na fonologia da língua. Na Figura 4 segue um exemplo de hipossegmentação (não-observação dos espaços em branco):

Figura 4: Exemplo de escrita com hipossegmentação produzida por aluno do 3º ano¹³.



Fonte: BATALE – Estrato 7 (Miranda 2001).

hipersegmentações em dados de alunos do Ensino Fundamental I, além dos já citados, incluem Chacon (2004) e Capristano (2004). Tenani (2004) aborda o fenômeno em análises do Ensino Fundamental II.

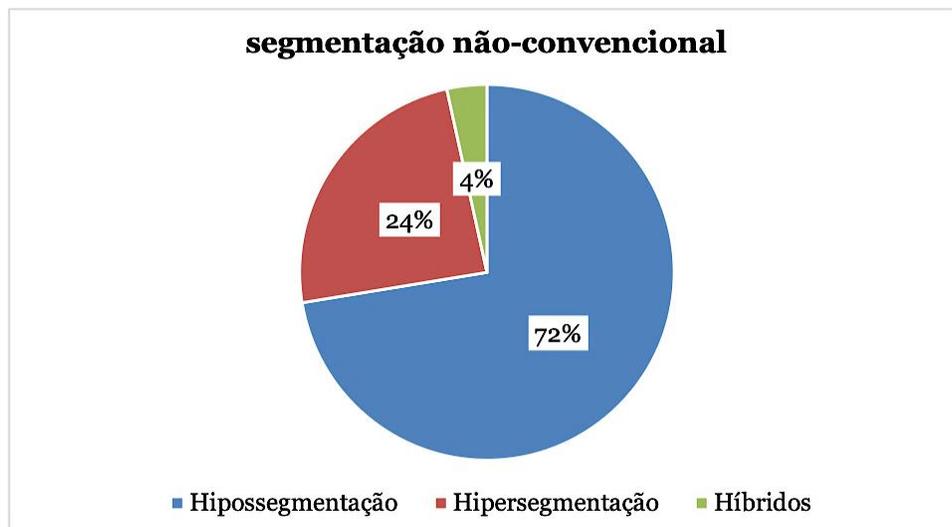
¹² A Hierarquia Prosódica proposta por Nespor e Vogel [1986] (1994) trata-se de uma formalização de base gerativista das unidades que compõem a camada prosódica das línguas. A unidade que ocupa a base da hierarquia é a sílaba (θ), seguida do pé métrico (Σ), da palavra fonológica (w), do grupo clítico (C), da frase fonológica (\cdot), da frase entonacional (I) e do enunciado (U). Alguns princípios gerais regem a relação entre os constituintes. Dentre eles, destaca-se o da proeminência relativa, que estabelece relações de dominância entre os constituintes de cada camada, aos quais é atribuído um valor forte e um (ou mais) valor(es) fraco(s).

¹³ Sugestão de leitura: “Me manda uma carta ou **me liga** [...]”.

A escrita deste aluno parece evidenciar o efeito de conhecimentos dos quais ele lança mão para definir os limites entre as palavras gráficas: ‘meliga’ para ‘me liga’ é uma grafia perfeitamente compatível com a sua representação subjacente, que codifica como uma só unidade fonológica (no caso, um grupo clítico) duas palavras gráficas distintas ‘me’ e ‘liga’.

No Gráfico 3, tem-se a distribuição dos erros de segmentação não-convencional considerando-se suas subcategorias (145 erros em números absolutos). Por ele, percebemos que os erros mais recorrentes são os de hipossegmentação (como no exemplo da Figura 4), o que também apresenta convergência com os estudos recém mencionados:

Gráfico 3: Erros motivados pela Fonologia: segmentação não-convencional.

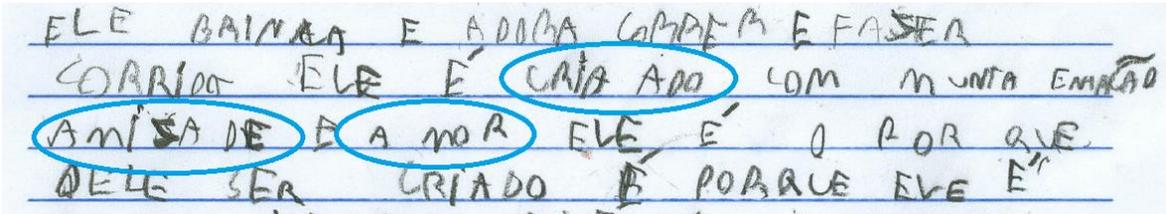


Fonte: Dados de pesquisa – BATALE – Estrato 7 (Miranda 2001).

Os erros de hipersegmentação apresentam motivação que pode estar relacionada ao reconhecimento de palavras gramaticais (artigos, preposições, pronomes), diferentemente dos de hipossegmentação, que, em geral, possuem um viés fonológico, pelo fato de a criança recorrer a aspectos prosódicos, como ritmo, unidades prosódicas e duração da fala. Graças ao trânsito em práticas de leitura e escrita, a criança passa a identificar sílabas como elementos funcionais, inserindo espaços em branco em lugar não previsto pela norma. Por esse motivo, a hipersegmentação costuma ser verificada

em anos escolares mais avançados do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A Figura 5 apresenta o trecho de um texto no qual esse tipo de erro é registrado 3 vezes:

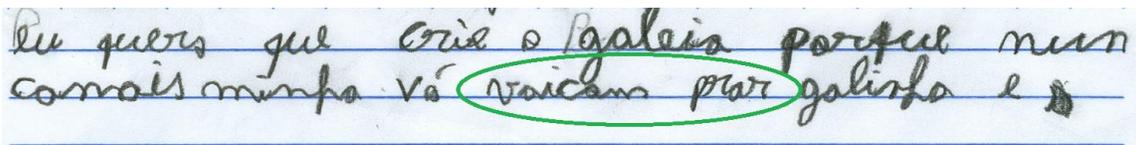
Figura 5: Exemplo de escrita com hipersegmentação produzida por aluno de 3º ano¹⁴.



Fonte: BATALE – Estrato 7 (Miranda 2001).

No que tange à categoria de segmentação não-convencional, ainda restam os erros considerados híbridos, pouco frequentes nos dados, que se referem à ocorrência concomitante de hiper e hipossegmentação. Um exemplo desse tipo de dado pode ser conferido na Figura 6:

Figura 6: Exemplo de escrita com segmentação híbrida produzida por aluno de 3º ano¹⁵.



Fonte: BATALE – Estrato 7 (Miranda 2001).

Segundo Cunha (2004), em dados de segmentação não-convencional híbrida, a criança primeiro hipossegmenta a sequência, seguindo a tendência da escrita inicial, para depois hipersegmentá-la (Cunha 2004), partindo simultaneamente de motivação fonológica e ortográfica.

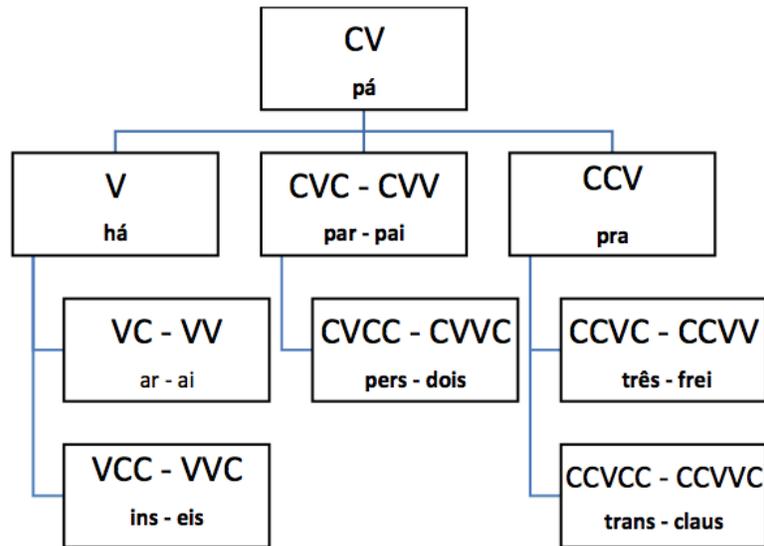
¹⁴ Sugestão de leitura: “Ele brinca e adora correr e fazer corrida. Ele é **criado** com muita emoção, **amizade** e **amor**. Ele é o porquê de ele ser criado é porque ele é [...]”

¹⁵ Sugestão de leitura: “Eu quero que crie o Galeia porque nunca mais minha vó **vai comprar** galinha [...]”.

3.2 ERROS RELACIONADOS À ESTRUTURA SILÁBICA

Outro tipo de erro de base fonológica é aquele relacionado à estrutura silábica, que, conforme o Gráfico 2 apresentado anteriormente, exibe um percentual de 25% dentre os erros relativos à prosódia (83 em números absolutos). O português apresenta grande variedade de *templates* silábicos, conforme exibe a Figura 7:

Figura 7: *Templates* silábicos do português



Fonte: Miranda (2019a).

Na Figura 7 estão apresentados *templates* que correspondem às formações silábicas possíveis no português. As classes de segmentos que podem ocupar as posições de **C** no esqueleto silábico são definidas com base na Escala de Soância¹⁶. A primeira posição de *onset*, quando se trata de *onset* simples, pode ser preenchida por qualquer consoante, mas, nos casos de *onset* complexo, a segunda posição sofre restrições e apenas soantes líquidas /l/ e /r/, como em ‘**pra**.ta’ e ‘**pla**.ca’, podem ocorrer, combinando-se livremente com as plosivas e as fricativas labiais¹⁷. No que diz respeito às

¹⁶ A Escala de Soância (Sonority Scale) classifica os sons das línguas de acordo com um parâmetro articulatório. São considerados soantes aqueles “sons produzidos com um fluxo de ar relativamente livre e as cordas vocais em tal posição que torne possível uma sonoridade espontânea” (Crystal 1985: 244).

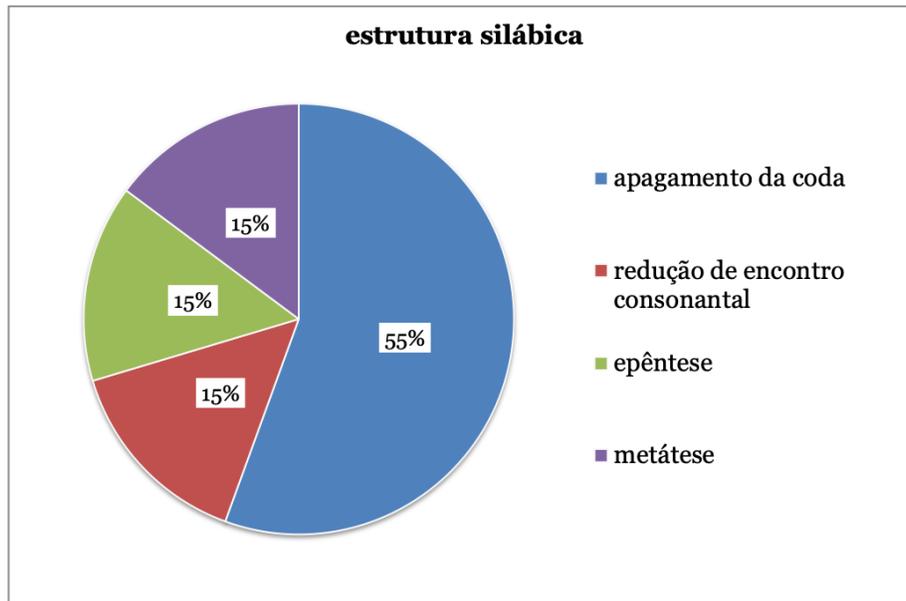
¹⁷ A restrição encontrada em relação ao *onset* complexo nas plosivas fica por conta da combinação entre a plosiva coronal sonora e a líquida lateral, *dl.

codas, qualquer soante - /r/, /l/, /N/, [j] e [w] - e a fricativa coronal /S/¹⁸ são licenciadas pela fonologia, como nas primeiras sílabas das palavras ‘ter.ço’, ‘cal.ça’, ‘cam.po’, ‘lei.to’, ‘flau.ta’ e ‘pas.ma’. Nos casos em que há ramificação da coda, o preenchimento da segunda posição somente ocorre com /S/, como em ‘monstro’. (cf. Bisol 1999).

Os estudos sobre aquisição fonológica têm mostrado que o *onset* complexo é a última estrutura silábica adquirida pelas crianças e que as codas mediais são adquiridas depois das codas finais (cf. Lamprecht et al. 2004). Quanto às codas, algumas controvérsias emergem dos estudos sobre o desenvolvimento fonológico. A principal diz respeito à interpretação, por parte das crianças, de quais seriam verdadeiras as estruturas CVC. Para Mezzomo (2004), assim como para a fonologia adulta, as crianças, ao adquirirem a fonologia, tratam como codas todas as estruturas mencionadas por Bisol (1999), independentemente da posição na palavra. Já Matzenauer-Hernandorena (1990), argumenta que as laterais não recebem a interpretação de coda pelas crianças, uma vez que no português, preponderantemente, a lateral pós-vocálica é produzida como *glide*, sendo, portanto, tratada como um ditongo que, assim como os verdadeiros ditongos derivados de estrutura VV, tem aquisição muito precoce e manifesta-se em um período em que a estrutura CVC não está disponível às crianças. Além dos *glides* também o estatuto da nasal em coda tem sido questionado, especialmente por sua precocidade, o que pode sugerir que as crianças tratam as estruturas com nasal pós-vocálicas como vogais nasais, isto é, estruturas monofonêmicas (cf. Freitas 1997; Miranda 2009a).

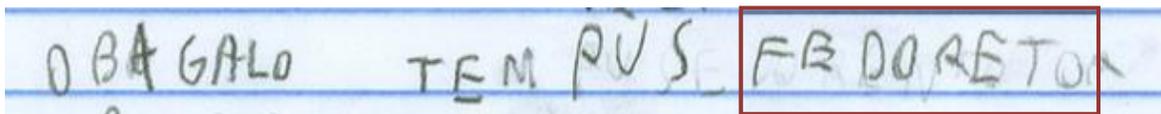
O Gráfico 4 exhibe a maneira como estão distribuídos os erros envolvendo a sílaba na amostra analisada:

¹⁸ O uso de letra maiúscula para a fricativa e para a nasal de final de sílaba é uma convenção que remete à ideia de arquifonema, conceito relativo à perda de distintividade de segmentos em determinadas posições. No português, no final de sílaba, tais consoantes ganham especificações de traços do segmento que vem em seguida. As fricativas, por exemplo, podem ser sonoras ou surdas dependendo da consoante seguinte, ou ainda podem ser alveolares, como no dialeto gaúcho, ou palato-alveolares, como no dialeto carioca. Já as nasais compartilham com a consoante subsequente o ponto de articulação.

Gráfico 4: Erros motivados pela Fonologia: estrutura silábica.

Fonte: Dados de pesquisa – BATALE – Estrato 7 (Miranda 2001).

Ao lidar com a sílaba, a tendência das crianças é o uso de estratégias que simplifiquem ou contornem estruturas apresentam alguma complexidade, seja no nível articulatório ou representacional, como CVC, CCV ou CVCC, gerando erros de tipologia tal como apresentada no Gráfico 4. Os dados da amostra revelam um alto índice de apagamentos na região da coda silábica, preenchida por segmentos róticos ('r'), fricativos ('s') e nasais ('n'). Este último caso, em especial onde a nasal está em posição pós-vocálica, já foi alvo de muitos estudos realizados no GEALE (cf. Miranda 2009a, 2012, 2018) e fora dele (cf. Abaurre 1988), os quais evidenciam a complexidade fonológica existente em torno da nasalidade e remontam à controvérsia existente a respeito à sua representação silábica subjacente. A Figura 8 apresenta um erro envolvendo apagamento da nasal pós-vocálica:

Figura 8: Exemplo de escrita com apagamento da nasal pós-vocálica produzida por aluno de 2º ano¹⁹.

Fonte: BATALE – Estrato 7 (Miranda 2001).

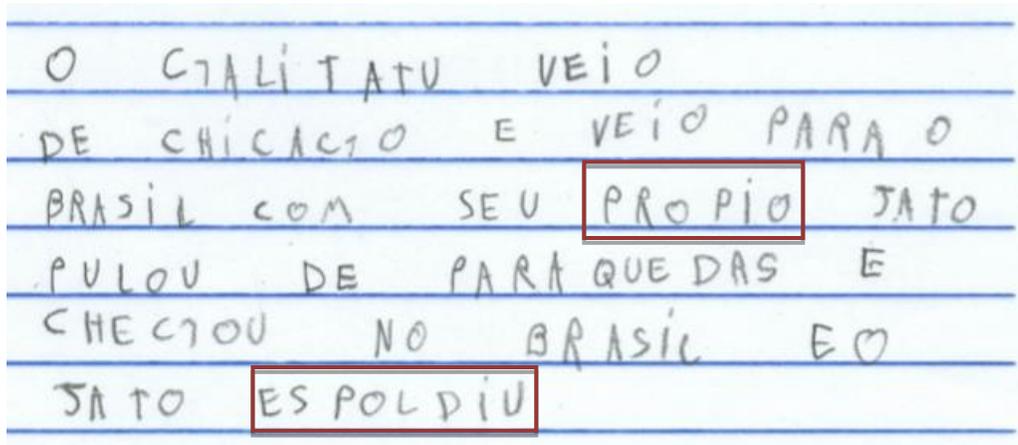
¹⁹ Sugestão de leitura: “O Bagalo tem pus **fedorento** [...]”

A concentração de erros envolvendo a coda silábica tem importante contribuição da incerteza em torno da nasalidade medial, uma vez que, na amostra analisada, a maior parte dos erros em coda tem como domínio a grafia de ‘n’ (ou ‘m’), ao se comparar com a grafia de ‘r’ e ‘s’. Este resultado assemelha-se ao de Miranda (2009a), que analisa dados do Estrato 1 do BATALE. A autora compara as codas rótica, fricativa e nasal e registra 70% de erros concentrados nesta última²⁰.

Tratando-se de um resultado contrário àquele observado no padrão de aquisição fonológica, visto que, conforme Mezzomo (2004), as supostas codas nasais seriam adquiridas precocemente em relação às demais, Miranda (2009a) sugere como hipótese que inicialmente a criança pode estar interpretando o que seria a estrutura CVN como CV[nasal], o que também explica sua aquisição precoce durante a aquisição fonológica. No entanto, o processo de aquisição da escrita oportuniza à criança a possibilidade de reinterpretar essa estrutura, atualizando a nasalidade na consoante e não na vogal. Assim, ocorre o que Miranda (2009a, 2019a) chama de **mudança representacional** do conhecimento fonológico infantil (ver Figura 2), e, com isso, a gramática da criança se alinha ao sistema fonológico do Português Brasileiro, tal como descrito por Bisol (1999).

No Gráfico 4, destacam-se, também, os índices referentes às grafias envolvendo redução de encontro consonantal, epênteses e metáteses, os quais revelam a incerteza relacionada principalmente à representação da estrutura CCV, cuja aquisição é a mais tardia dentre as estruturas de sílaba do Português Brasileiro (Ribas 2004). A Figura 9 apresenta dois exemplos em um mesmo texto de erros concernentes à grafia de CCV:

²⁰ Conferir Miranda (2019a) que analisa a grafia de sílabas complexas em detalhe, incluindo na discussão dados referentes à lateral pós-vocálica.

Figura 9: Exemplo de escrita envolvendo a representação de CCV produzida por aluno de 3º ano²¹.

Fonte: BATALE – Estrato 7 (Miranda 2001).

Erros como a metátese (como no exemplo em ‘espoldiu’ para ‘explodiu’) não envolvem exclusivamente *onset* complexo, além de que não necessariamente terão como resultado uma estrutura menos marcada. Pachalski e Miranda (2018), analisando dados do primeiro estrato do BATALE em estudo sobre a grafia da metátese na aquisição da escrita, apresentam casos de grafias em que se observa um aumento de complexidade, como em ‘codra’ para ‘corda’, onde o segmento deslocado gera uma sílaba mais complexa (CVC → CCV). Outros fatores, além da complexidade silábica, também são apontados pelos autoras como favorecedores do fenômeno na escrita, como a incerteza representacional ligada à segmentação não-convencional (como em ‘esvistiu’ para ‘se vestiu’, por exemplo) e à grafia da nasalidade medial (como em ‘gerde’ para ‘grande’). A discussão proposta por Pachalski e Miranda (2018) a respeito das motivações para a metátese, bem como para fenômenos que envolvem a sílaba de modo geral, se alinha às considerações de Abaurre (2001: 69, 75), para quem os erros envolvendo esse tipo de estrutura se devem, possivelmente, “a uma tentativa de análise da estrutura silábica conduzida pela própria criança”, que a coloca em dúvida sobre “o número de segmentos que devem ser representados, bem como a posição que devem ocupar na estrutura das sílabas”.

²¹ Sugestão de leitura: “O Galitatu veio de Chicago e veio para o Brasil com seu **próprio** jato. Pulou de paraquedas e chegou no Brasil e o jato **explodiu** [...]”.

Considerações finais

A partir da descrição e da análise de erros (orto)gráficos provenientes de textos espontâneos de crianças do Ciclo de Alfabetização, este trabalho evidenciou, em consonância com a tradição de pesquisas do GEALE, a pertinência da investigação a respeito das escolhas gráficas das crianças a fim de que se compreenda o processo pelo qual elas passam na construção do conhecimento sobre a linguagem escrita.

Foi apresentada uma proposta para a classificação dos erros, segundo sua natureza, cuja base das definições está nas relações entre a ortografia e o conhecimento fonológico infantil. Os dados analisados mostram que há um predomínio de erros motivados pela fonologia em relação àqueles motivados pelas particularidades do sistema ortográfico, corroborando estudos como os de Miranda (2010, 2013, 2017), os quais indicam que as crianças, ao se apropriarem do sistema de escrita alfabética, lançam mão do conhecimento internalizado que possuem sobre a língua materna, especialmente àquele referente à camada fonológica. Destacamos este resultado como um importante subsídio para o planejamento da prática pedagógica nos anos iniciais.

Os erros relacionados à grafia das estruturas silábicas, assim como aqueles referentes à segmentação não-convencional, focalizados neste estudo, apontam para um importante aspecto concernente à relação entre fala e escrita. Não raro, se veicula a ideia de que a fala interfere na escrita infantil, ou, em outras palavras, que as crianças inicialmente escrevem como falam, sendo esse o motivo principal dos erros ortográficos. No entanto, ao se observar atentamente erros como os explorados neste estudo, é possível verificar que essa relação não é assim tão estreita, uma vez que muitas das formas grafadas pelas crianças não são observadas na fala infantil, tampouco na fala adulta. É por essa razão que, conforme constata Miranda (2019a: 17), “os estudos desenvolvidos no GEALE têm procurado mostrar que a fala tem efeito restrito sobre a escrita inicial e que o principal fator de impacto sobre essa escrita é o conhecimento linguístico internalizado, mais que as formas faladas”. Esse raciocínio, evidenciado pelos dados apresentados, vai ao encontro do modo como as noções de fala e de escrita são compreendidas neste texto (ver Figura 1), bem como no GEALE, isto é, como **substâncias** distintas que relacionam, todavia, na medida em que realizam a mesma **forma** – a língua.

Entendemos, ainda, que esse tipo de compreensão acerca do processo de aquisição da linguagem escrita deve ser alvo constante das professoras do Ciclo de Alfabetização. Sabemos que não se trata de um tema simples, motivo pelo qual também não pode ser plenamente contemplado nos cursos de formação inicial. Por isso, apontamos para a importância da formação continuada das professoras, a qual pode promover o aprofundamento de discussões relativas ao processo de aquisição da escrita, e, nesse sentido, destacamos iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que contemplou de maneira sistemática esse tema tão caro à formação dos professores, e, conseqüentemente, aos alunos do Ciclo de Alfabetização.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representation. **European Journal of Psychology Education**, Dordrecht, v.3, n.40, 1988.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, 1991, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 1991a, p. 5-41.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, n. 11, 1991b.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Dados da escrita inicial: indícios da construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto (Org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.) **Gramática do português falado**. v. VII. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1987.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento. In: ALENCAR, E. S. **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2001.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*. 2004;39(3):245-260.

CHACON, Lourenço. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, 2004.

CHOMSKY, Noam. **Language and problems of knowledge: the Managua Lectures**. Cambridge: MIT Press, 1988.

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), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

CUNHA, Ana Paula Nobre. **As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. Tese (Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2010.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. **Um estudo sobre a segmentação não-convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. **Uma palavra é o nome de cada coisa: um estudo sobre as percepções de crianças do ciclo de alfabetização acerca da palavra oral e gráfica**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 [1984].

FREITAS, Maria João. **A aquisição da estrutura silábica do português europeu**. Lisboa. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Lisboa, 1997.

GUIMARÃES, Marisa Rosa. Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975 [1961].

KARMILOFF-SMITH, Anette. **Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo**. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1994.

KIPARSKY, Paul; MENN, Lise. On the acquisition of phonology. In: MACNAMARA, J. (Ed.). **Language learning and thought**. New York: Academic Press, 1977. p. 47-78.

LAMPRECHT, Regina Ritter et al. (Orgs). **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 129-150.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da Linguagem Escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1995.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LYONS, John. **Introduction to Theoretical Linguistics**. London: Cambridge University Press, 1968.

MACKEN, Marlys A. Phonological acquisition. In: GOLDSMITH, J. A. (Ed.). **The Handbook of Phonological Theory**. Oxford: Blackwell Publishing, 1996. p. 1-17.

MATZENAUER-HERNANDORENA, Carmen Lúcia Barreto. **Aquisição da fonologia do português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos**. Tese (Doutorado em Linguística), Porto Alegre, PUCRS, 1990.

MARTINET, André. **Elements of General Linguistics**. Chicago: The University Chicago Press, 1964.

MEZZOMO, Carolina Lisboa. **Aquisição da coda no português brasileiro**. Tese (Doutorado em Letras), Porto Alegre, PUCRS, 2004.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **BATALE: Banco de textos de aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas; 2001. Disponível em: <<https://sistemavestigios.org>>.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In: PINHO, S (Org.). **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Unesp; 2009. p. 409-426.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINING, O. L; FRONZA, C. A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Informação fonológica na aquisição da escrita. In: RÉ, A. del; KOMESU, F.; TENANI, L.; VIEIRA, A. J. (Orgs.). **Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Aquisição da escrita: as pesquisas do GEALE. In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N.; DONICHT, G. (Orgs.). **Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita**. Pelotas: Editora UFPel, 2017.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. **Fórum Linguístico**, v. 16, 2019a.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. Belo Horizonte, 2019b, no prelo.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; SILVA, Michelle Reis da; MEDINA, Sabrina Zitzke. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. **Revista Linguagens e Cidadania**. 2005;14(1):1-15.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4^a ed. São Paulo: Ática, 2002.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. **La prosodia**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., [1986] 1994.

PACHALSKI, Lissa; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A metátese na aquisição da escrita: simetrias e assimetrias entre fonologia e ortografia. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 20, n. 2, p. 233-256, 30 dez. 2018.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo (org.). **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. São Paulo: Cultrix, EdUSP, 1983 [1979].

RIBAS, Leticia Pacheco. Sobre a Aquisição do Onset Complexo. In: LAMPRECHT, R. R. et al. (Orgs.). **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (orgs.). 28^a ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

TENANI, Luciani Ester. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, 2004.

Recebido em 30 de junho de 2019.

Aceito em 29 de agosto de 2019.