

AQUISIÇÃO DA ESCRITA: EM FOCO AS INADEQUAÇÕES LEXICAIS EM TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jorge Luis Queiroz Carvalho

Graduando em Letras/Inglês e Bolsista PIBIC/CNPq/UERN – Voluntário

Rosângela Alves dos Santos Bernardino

Professora do Departamento de Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
(UERN)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo investigar alguns dos aspectos que envolvem o processo de aquisição/desenvolvimento da escrita por alunos do 6º ano do ensino fundamental. Especificamente, procura identificar e descrever problemas de inadequações lexicais como marcas da influência do texto oral e discutir sobre como as representações que os alunos desenvolvem com relação à linguagem escrita podem estar relacionadas a esses aspectos. Para tanto, foram feitas observações de aulas de língua portuguesa numa escola da rede estadual do Rio Grande do Norte, onde em seguida fez-se a coleta de textos escritos do gênero diário, dos quais 12 foram selecionados para constituir o *corpus* deste trabalho. Como aporte teórico, tomamos por base os pressupostos da Psicolinguística, a partir das discussões de Abaurre, Fiad e Marynk-Sabinson (2006), Capristano (2007), Ferreiro (2008) e Stampa (2009), bem como de Marcuschi (2002). A análise mostra que os aspectos de segmentações não-convencionais foram bastante encontrados nas produções textuais dos alunos, revelando-se através dos problemas relacionados à juntura intervocabular e à segmentação indevida, ocasionados tanto em razão da interferência de aspectos fonológicos e do texto oral, quanto pela hipótese que os alunos, nessa fase de aprendizagem/desenvolvimento, levantam sobre a organização do texto escrito. Os resultados contribuem para promover uma discussão em torno do papel da criança como estrategista na produção de seu próprio texto, uma vez que ela levanta hipóteses sobre a relação existente entre oralidade e escrita e é capaz de elaborar estratégias que lhe permitem alcançar propósitos comunicativos em situações de escrita.

Palavras-chave: Texto escrito, Inadequações lexicais, Segmentações não-convencionais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida numa escola pública estadual, situada na cidade de Pau dos Ferros/RN, tendo como objetivo principal a análise de textos escritos, elaborados por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, para compreender alguns aspectos do processo de aquisição/desenvolvimento da escrita. O ponto de partida para esse trabalho surgiu através da atividade prática da disciplina “Psicolinguística”, ministrada no curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em que pudemos acompanhar, através de observação direta em sala de aula, o contexto e o produto final das atividades de produção de textos de alunos em processo de aquisição/desenvolvimento da linguagem escrita.

Para a coleta e seleção do *corpus* da pesquisa, fizemos observação direta em sala de aula de língua portuguesa, em que pudemos coletar textos produzidos pelos alunos. Na referida escola estava sendo desenvolvido um projeto de leitura e escrita que objetivava levar os educandos a entrarem em contato com diferentes gêneros textuais e, posteriormente, incentivá-los a realizarem suas próprias produções. Nas aulas observadas, o texto foi utilizado como ponto de partida, seja para leitura, produção ou interpretação. A atividade mais recorrente no período em que realizamos as observações consistiu em estimular os alunos, cuja faixa etária variava entre 11 e 13 anos, a escreverem um diário, narrando fatos fictícios ou reais. Através dessa atividade, foi selecionado, então, o *corpus* para nosso trabalho de pesquisa, totalizando 12 textos escritos do gênero diário. Durante a análise dos textos coletados para esse trabalho, encontramos um aspecto muito recorrente: os problemas de inadequações lexicais ou de segmentações não convencionais.

Através de uma investigação acerca de quais fatores podem ocasionar fenômenos como esse, recorreremos a discussões de autores situados no campo teórico da Psicolinguística. Sendo assim, recorreremos aos estudos de: Capristano (2007), que defende que as inadequações lexicais podem surgir tanto como marcas da influência do texto oral, como das concepções que as crianças adotam acerca da linguagem escrita; Stampa (2009) acerca da interferência da linguagem oral na linguagem escrita; Abaurre, Fiad e Marynk-Sabinson (2006), em suas considerações acerca das atividades de refacção; Ferreiro (2008), que discute sobre como as hipóteses que os alunos desenvolvem com relação à escrita podem estar relacionadas aos aspectos da segmentação lexical; e de Marcuschi (2002), sobre sua posição acerca da relação entre gêneros orais e escritos e a maneira de trabalhar essa relação em sala de aula.

O trabalho torna-se importante para que possa ser feita uma reflexão acerca do desempenho dos alunos situados numa etapa inicial do aprendizado da escrita, especialmente no 6º ano do ensino fundamental, de modo a obtermos uma melhor compreensão dos fatores que intervêm nesse processo. Além disso, os resultados contribuem para promover uma discussão em torno do papel da criança como estrategista na produção de seu próprio texto, uma vez que ela levanta hipóteses sobre a relação existente entre oralidade e escrita e é capaz de elaborar estratégias que lhe permitem alcançar propósitos comunicativos em situações de escrita.

A seguir, consta uma síntese teórica baseada nas perspectivas dos autores que embasaram o trabalho, em seguida a análise dos dados coletados e, por fim, a conclusão e discussão dos resultados obtidos.

2 AS INADEQUAÇÕES LEXICAIS NOS TEXTOS INFANTIS

Existem muitas hipóteses que buscam explicar como se realizam os processos de aquisição/desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em crianças. Uma, dentre as hipóteses mais aceitas, defende que a aquisição dessas habilidades passa a ser realizada antes do que comumente imaginamos. Nessa perspectiva, entendemos que a aquisição da escrita tem início anterior ao período de alfabetização escolar. Isso se torna ainda mais claro se levarmos em conta o fato de que vivemos em uma sociedade letrada onde as crianças estão constantemente expostas a diferentes manifestações da linguagem escrita. Segundo Ferreiro (2001), esse contato leva a criança a construir de maneira individual suas próprias concepções acerca da linguagem escrita e as maneiras de como representá-la.

Nesse sentido, entendemos que a criança, nessa etapa de aprendizagem, elabora uma série de concepções que são aplicadas durante a construção de seus textos escritos. Dentre essas atividades que podem exercer influência no exercício da produção textual de crianças, distinguimos duas hipóteses que parecem ser as mais recorrentes. A primeira hipótese parte do pressuposto de que os aprendizes, ao ingressarem no processo de aquisição de leitura e escrita, já têm o domínio da linguagem oral, supondo, desse modo, que essa habilidade exerce influência no processo de escrita. Uma segunda hipótese diz respeito o fato de que os alunos, em boa parte dos casos, já estão inseridos em práticas letradas e manifestam, em sua escrita, características adquiridas através da observação de outras escritas.

Levando em consideração a primeira hipótese, muitos pesquisadores, como Koch (1997 *apud* CAPRISTANO, 2007), buscaram estudar e entender as maneiras pela qual o texto falado poderia interferir no texto escrito, partindo do pressuposto de que o aspecto fonológico intervém na escrita promovendo segmentações em sua estrutura. Esse pressuposto, no entanto, não pode ser considerado como fator determinante para dar uma explicação acerca do fenômeno de segmentação lexical indevida. Essa ineficácia passou a ser considerada através da constatação de que, nos textos escritos produzidos por crianças em processo de desenvolvimento da linguagem gráfica, algumas de suas inadequações lexicais acontecem em momentos em que as segmentações não-convencionais produzidas nesses textos, possivelmente, os remetem a situações onde as segmentações convencionais acontecem no padrão ortográfico.

Considerando essas hipóteses como as mais pertinentes para explicar o processo de aquisição da escrita e as diferentes maneiras pelas quais a criança pode representá-la, observamos que, em ambas as teorias, diferentes tipos de inadequações lexicais se manifestam

através na escrita desses alunos. Capristano (2007, p. 10-11), ao abordar os problemas das inadequações lexicais na perspectiva da interferência da linguagem oral, defende que a manifestação dessas inadequações podem ser divididas em dois subgrupos: o primeiro refere-se à *juntura intervocabular*, em que o escritor une as palavras em uma só, possivelmente, baseando-se em características da fala; o segundo, por sua vez, trata dos casos de *segmentação indevida*, em que as palavras se segmentam, possivelmente em virtude da acentuação tônica das palavras.

Uma outra perspectiva, também defendida por Capristano (2007), parece ser bastante relevante para a compreensão dos critérios envolvendo a prática das inadequações do léxico. Ela sugere, assim, que as segmentações não convencionais que aparecem em textos de crianças no processo de aquisição de escrita podem ser resultadas a partir das próprias concepções dos estudantes, ou seja, do que as crianças imaginam que seja a escrita. Ainda segundo Capristano (2007, p. 12), os aprendizes, “por estarem expostos a textos escritos, perceberiam que existem outros critérios em jogo para a segmentação dos enunciados. Fariam, portanto, outras hipóteses de segmentação além da fonética”. Essa posição, já defendida por Ferreiro (2001), coloca a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, elaborando hipóteses e agindo através dela para a construção do seu conhecimento.

Entendendo as concepções de escrita que as crianças elaboram como algo natural, compreendemos que a aquisição da escrita se realiza de maneira gradativa, ou seja, passa por etapas até chegar a sua maturidade. Tomando esse pensamento, buscamos entender melhor sobre o amadurecimento da escrita adotando a concepção de Morais (1997 *apud* STAMPA, 2009, p. 54), para quem o ato de escrever desenvolve-se a partir do momento em que a criança passa a ter noção da relação existente entre fala e escrita, bem como a maneira pela qual uma pode ser representada através da outra. O autor ainda ressalta que, além da compreensão dessa distinção, é preciso que o indivíduo seja capaz de organizar suas ideias e tenha sempre um objetivo comunicativo e um leitor em mente, descartando, desse modo, atividades de escrita descontextualizadas.

Assim, é importante salientar que a organização, seleção de palavras e inclusive a presença das inadequações lexicais em textos elaborados por um aluno em processo de aprendizagem, assim como em qualquer escritor, sofre alternâncias que variam de acordo com o gênero textual em produção. A esse respeito, Marcuschi (2002) lembra que todos os textos se manifestam sempre em algum gênero textual, sendo importante, desse modo, considerar a relação entre a oralidade e escrita nos gêneros. Outro ponto que o autor ressalta é o fato de

haver gêneros que se originam na forma escrita e se manifestam através da forma oral, como por exemplo, as notícias de telejornais. Para lidar com essa questão dos gêneros orais e escritos, Marcuschi (2002) defende que uma das maneiras de trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula seria propiciar atividades onde os alunos fossem capazes de produzir e/ou analisar diferentes gêneros, escritos ou orais, identificando características de cada um deles.

Desse modo, atividades onde a criança possa refletir sobre diferentes gêneros, além de estimular a maturidade linguística do indivíduo, seriam capazes de instigar a criança a pensar sobre sua própria obra, fazendo releituras e, quando necessário, refazê-la ou reorganizá-la, garantindo, ainda mais, a sua autonomia. Esse tipo de atividade de refacção, conforme nos apontam Abaurre, Fiad e Marynk-Sabinson (2006, p. 59), acontece bem cedo.

É possível, então, dizer que as operações de refacção de uma escrita começam bem cedo. Muito antes da criança entender o princípio alfabético da escrita encontram-se indícios de que ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como “errada”, recusando-a, às vezes apagando-a, e refazendo-a.

Esse pensamento, assim, reforça a ideia de que o aprendiz, capaz de pensar sobre a escrita e de fazer a distinção entre expressão oral e expressão gráfica, elabora conceitos sobre a linguagem e a maneira de expressá-la graficamente. Ele, então, torna-se apto a julgar o que considera certo ou errado de acordo com o conhecimento adquirido e é capaz de questionar e refazer escritas consideradas por eles como “erradas”. Ferreira (2001, p. 30) propõe uma reflexão sobre “através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar”. Partindo desse ponto de vista, muitos autores defendem que o papel a ser desempenhado pela escola nesse processo não se resume apenas à correção, explicitação de “erros” e/ou a realização de exercícios que pouco prezam pela interação social que a linguagem, em si, pressupõe.

Nesse sentido, Barbosa (1990 *apud* STAMPA, 2009, p. 56) afirma que é papel da escola proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da língua escrita de maneira contextualizada, fornecendo subsídios para que a criança consiga estabelecer um grau de proximidade com diferentes suportes e gêneros, especialmente aqueles que fazem parte do mundo infantil, como histórias infantis, revistas em quadrinhos, etc. Nesse sentido, tentar impor para a criança atividades de escrita que não remetem a nenhuma situação comunicativa,

como, por exemplo, ditados ou análises ou cópias de sílabas, palavras ou frases, possui poucos efeitos se compararmos a atividades onde a criança possa experimentar os diferentes usos da escrita. Esse tipo de atividade, assim, mostra-se como mais eficaz para que a criança desenvolva suas concepções acerca da distinção entre a oralidade e a escrita.

É preciso, assim, que a escola forneça possibilidades para que esse aluno possa se estabelecer como sujeito capaz de se expressar através da escrita, garantindo a ele o contato com diferentes materiais e, sobretudo, permitindo ao mesmo desenvolver seus próprios pontos de vista a respeito da linguagem escrita. Assim, observamos que o aluno, através de diferentes concepções que elabora sobre a grafia, formula e desenvolve essa habilidade e, por estar inserido em um contexto social, sua desenvoltura é transformada através do contato frequente com materiais escritos e na prática da escrita em si, desenvolvendo-se, aperfeiçoando-se e consagrando-se como sujeito letrado e capaz de expressar-se eficazmente.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Através da análise dos dados, percebemos, nas produções escritas por crianças matriculadas no 6º ano do ensino fundamental, a presença de uma característica bastante recorrente: as inadequações lexicais. Entendemos como inadequações lexicais os problemas relativos ao léxico, em que o produtor do texto, no processo de escrita, une várias palavras em uma só, ou divide uma mesma palavra através do processo de segmentação lexical (CAPRISTRANO, 2007). Buscando compreender as maneiras pelas quais os aspectos da oralidade e as concepções adotadas pelas crianças durante o processo de escrita podem vir a ser fatores determinantes para essa prática, propomos uma investigação acerca da relação existente entre essas duas hipóteses e o emprego das inadequações do léxico por esses alunos em processo de desenvolvimento da escrita.

No *corpus* da pesquisa foram encontrados onze exemplos de inadequações lexicais em sete dos doze textos coletados para o trabalho. Dos onze exemplos, dois deles, cada qual em um texto diferente, se configuram no problema de juntura intervocabular, que, segundo Capristano (2007, pp. 10-11):

[...] trataria dos casos não-convencionais de segmentação em que a criança, seguindo critérios baseados em características da fala – principalmente o fato de a fala ser separada apenas quando marcada pela entonação do falante – junta todas as palavras [...]

Os exemplos de segmentação não-convencional, no que se refere à juntura intervocabular, foram encontrados nos seguintes fragmentos: a) “*fui para o emeciene falar **cominha** amiga*”. Neste fragmento, percebemos que o/a escritor/a faz uso da expressão “cominha” ao invés de “com minha”. Ao supor que esse exemplo de inadequação do léxico faz parte dos problemas de juntura intervocabular, levamos em conta o fato de que a consoante final da primeira palavra “com” é a consoante inicial da palavra seguinte “minha”. Essa constatação nos leva a crer que, baseando-se na fala, onde a entonação não permite distinguir uma separação entre ambas as palavras, a criança as uniu acreditando tratar-se de apenas uma.

Em um outro exemplo temos: b) “*eu fui para o circo **cidiverti***”, em que a forma “cidiverti” aparece em oposição à “se divertir”. Neste caso, parece que a união entre a monossílabo “se” e a primeira sílaba da palavra “divertir” se manifesta, assim como no exemplo anterior, baseando em características da fala. Esses exemplos podem ilustrar a maneira pela qual as crianças escrevem tomando como modelo a linguagem oral, modalidade onde as palavras geralmente aparecem de forma conectada em termos de entonação.

Entretanto, é preciso atentar que as crianças utilizam outros critérios e métodos que podem levar ao processo de segmentação. Uma amostra disso são os exemplos de segmentação indevida, processo diferente da juntura intervocabular. Nesses casos, a criança, ao invés de unir as palavras, as separaria. Existem muitas teorias para explicar esse fenômeno, para isso, partiremos do primeiro ponto de vista definido por Capristano (2007, p. 11), que diz que os problemas de segmentação indevida “trataria dos casos não-convencionais de segmentação em que a criança, devido à acentuação tônica das palavras, separaria sua escrita de forma incorreta do ponto de vista ortográfico”.

No tocante aos aspectos de segmentação indevida encontramos nove exemplos, divididos em cinco textos diferentes, são eles: a) “vomos **em bora** para casa”; b) “**em fim** tem muitas pessoas legais e tem pessoas que não são legais lá tem coisas que mexem **com migo**”; c) “fomos pra casa da milha **a vo** e depois nos fomos para casa de miu tio (...) ele **tam bem** gosta quando eu vou pra lá”; d) “olhei para o tempo e falei é **a gora** ou nunca e bati do meio do campo fis um belo golaço e guardei lá na gaveta e **a cabou**”; e) “cheguei em casa tomei banho e **a munsei** e fiquei assistindo 10 mil ano antes de cristo e depois eu fui **dor mir**”.

Capristano (2007, p. 11) afirma que quando as crianças cometem a segmentação indevida, elas podem estar “tentando representar aspectos de sua fala com grupos tonais e/ou saliências tônicas”. Embora essa explicação sirva para elucidar uma das maneiras pelas quais os processos de segmentação podem ser realizados, ainda conforme Capristano (2007),

podemos perceber que mesmo sendo provável que as crianças transfiram aspectos da oralidade para a escrita, também é provável que existam outros critérios em ação no momento da segmentação, uma vez que é admissível que as crianças, nesse estágio de desenvolvimento, já tenham tomado conhecimento da distinção existente entre linguagem oral e linguagem escrita.

Um ponto que pode pesar a favor dessa hipótese, é o fato de que, em muitos dos exemplos mencionados acima, a segmentação acontece em momentos onde não há acentuação tônica. De acordo com Stampa (2009, p. 55), a distinção entre a oralidade e a escrita é adotada pelas crianças aprendizes, possivelmente, de acordo com a frequência de atividades de escrita nas crianças. Cagliari (1993 *apud* CAPRISTANO, 2007) supõe que “a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita”. Dessa forma, percebemos que, embora o aspecto fonológico exerça influência na escrita de aprendizes, ela não é definitiva, uma vez que boa parte dos alunos já foi inserida em práticas letradas, e, com isso, são capazes de pensar sobre a sua produção gráfica, refletir e distinguir a fala da escrita, concebendo-os separadamente.

Levando-se em consideração que as crianças fazem a distinção entre língua oral e gráfica, compreendemos que as segmentações podem acontecer em virtude das próprias concepções que as crianças adotam a respeito do sistema de representação. Como é possível perceber nos exemplos mencionados, as segmentações indevidas podem ser associadas a ocasiões em que as partículas destacadas geralmente aparecem separadas no padrão ortográfico oficial, sendo possível, através dessa constatação, supor que as crianças podem realizar as segmentações tomando como base a própria escrita, ou seja, elaborando hipóteses sobre a produção gráfica que vão além da interferência fonológica.

É preciso, entretanto, conforme defendem esses autores, que junto ao processo de alfabetização advenha uma exposição e/ou discussão sobre as funções do texto escrito e as possibilidades de uso do mesmo, uma vez que é inadmissível que a criança seja iniciada à alfabetização sem que possa compreender a finalidade do domínio dessa técnica. Além disso, é necessário que a criança possa ter contato com materiais que lhe despertem o interesse e consecutivamente ofereçam estímulo e permitam que a ela possa aplicar o material ao qual entrou em contato como fonte de estudo. Assim, com base na discussão desses autores e na análise dos dados, podemos dizer que a percepção e a reflexão do que é a escrita são fatores presentes e importantes durante a produção textual dos aprendizes.

A criança, ao refletir sobre a escrita, elabora hipóteses sobre o que ela pode considerar certo ou errado, compara sua produção às produções de adultos já alfabetizados com domínio

dessa habilidade e também a fatores de ordem diversa até que esse processo amadureça. Colocando o aluno como ser capaz de pensar e refletir sobre suas produções e concebendo o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita como um procedimento que sofre diferentes influências, as quais o adulto nem sempre pode ter acesso, tomamos consciência de que “as crianças elaboram idéias próprias a respeito dos sinais escritos, idéias estas que não podem ser atribuídas à influência do meio ambiente” (FERREIRO, 2001, p. 45). Assim, teremos uma resposta mais prudente aos fatores que envolvem a prática da segmentação, em especial, nas circunstâncias encontradas na pesquisa.

Nesse sentido, simplificar as hipóteses desenvolvidas pelos alunos sobre o sistema de representação da linguagem a uma única motivação não irá atender aos questionamentos envolvendo a prática das segmentações da escrita infantil, o que consecutivamente causa um entrave na resolução de problemas ligados ao aperfeiçoamento da técnica de escrita, uma vez que muitos profissionais, talvez por não atentarem ao fato da existência de critérios pessoais, por vezes, acabam por não agir adequadamente no que se refere ao acompanhamento do aprendiz nesse processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que dois fatores principais podem levar à prática da segmentação: a interferência da oralidade e as concepções desenvolvidas pela criança acerca da linguagem escrita. Com relação às inadequações lexicais decorrentes da influência da oralidade, percebemos que o processo que se apresenta como mais comum é a junção entre palavras. Ao apontar essa ideia, consideramos que, ao basear-se na própria fala, a criança une as diferentes classes de palavras em uma só. Na análise, ainda pudemos perceber que as inadequações lexicais que aparecem com maior recorrência são as segmentações decorrentes das estratégias elaboradas pelos alunos. Essa constatação surge após percebemos que, mesmo em situações onde a oralidade parece não interferir, há presença de segmentações lexicais.

Isso nos leva a crer que o processo de desenvolvimento da escrita por esses estudantes, então, necessita de um tempo maior para alcançar o amadurecimento. Isso, no entanto, não significa dizer que a criança não adquiriu conhecimentos necessários para compreender a distinção entre oralidade e escrita, mas que, para que o processo de produção escrita seja apreendido, é necessário que outros critérios atuem no desenvolvimento dessa competência. Entre esses critérios, tal como defendemos no decorrer do nosso artigo, sugere-se que a escola

crie espaços que possibilitem a criança a experimentar diferentes tipos e gêneros de textos, de modo que, através do contato, ela desperte o seu perfil de estrategista e consiga explorar e descobrir por si só as maneiras de como se expressar através da escrita.

A análise dos dados mostra que é necessário sair do estigma de que os problemas envolvendo a prática da segmentação não convencional acontecem unicamente devido à interferência da linguagem oral para tomarmos conhecimento de que as crianças elaboram outros critérios que são atuantes no processo de segmentação da escrita infantil. Essa ideia ganha ainda mais força ao considerarmos que os alunos, nessa fase de desenvolvimento da escrita, já teriam noção de que a expressão gráfica difere da oralidade.

Nesse sentido, é necessário maior atenção por parte dos professores quanto a essa questão, uma vez que, para que o modelo de escrita oficial seja adquirido de maneira satisfatória pelos alunos, torna-se necessária a exigência de um acompanhamento mais intenso por parte dos profissionais que assistem esses alunos, sabendo orientá-los e tendo noção de que conceber os escritos infantis que carregam marcas de segmentação como meros erros não vão solucionar as dificuldades que eles apresentam, mas sim, causar transtornos que podem atrapalhar a maturidade desse processo. Desse modo, é preciso que haja um respeito por parte dos profissionais ligados à educação com relação a essa fase de desenvolvimento, aceitando-a como natural e indispensável para que a criança possa alcançar a sua maturidade.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MARYNK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CAPRISTANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica**. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2009.