

*INTERFERÊNCIA DE UMA SEGUNDA LÍNGUA  
NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA*

Leda Bisol e Maria Helena Degani Veit  
Instituto de Letras e Faculdade de Educação da UFRGS

*RESUMO*

Esta pesquisa teve por objetivo principal aprofundar o conhecimento entre os sistemas alfabéticos e fonológico. Os dados foram coletados em três regiões sócio-lingüísticas diferenciadas do RS e analisadas comparativamente a população bilíngüe e a monolíngüe. Esta pesquisa, que oferece uma escala de nível ortográfico para levantamento de dificuldades na escrita, permitiu classificar e explicar erros mais comuns, e levou os autores à conclusão de que a organização do material de alfabetização deve ter por base o conhecimento seguro dos dois sistemas acima mencionados.

*1 — OBJETIVOS*

O objetivo geral do presente estudo foi efetuar o levantamento de erros no desempenho ortográfico de alunos adultos no último mês do Curso de Alfabetização Funcional em três áreas sócio-culturais, a fim de verificar a interferência de um segundo idioma no processo de aprendizagem da escrita.

Escolheram-se três áreas sócio-culturais diversificadas, nas quais analisaram-se dados de bilíngües x monolíngües, com os seguintes propósitos: confirmar se o fenômeno da interferência de uma segunda língua existe no plano da grafia; investigar-se, no caso de existirem, se as diferenças de erros seriam provenientes de diferença dialetal (Língua Portuguesa executada em três zonas sócio-culturais).

---

\* Artigo extraído da pesquisa: *Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita*, de autoria de Leda Bisol, Gilberto Scarton, Lyris Wiedemann e Maria Helena Degani. Rio de Janeiro, MOBREAL; Porto Alegre, PUCRS, 1975.

Esse levantamento também proporcionou a consecução de dois objetivos secundários para esta pesquisa, o de aprofundar o conhecimento sobre o grau de relação entre os sistemas alfabético e fonológico, e o de testar a viabilidade do emprego de uma escala de nível ortográfico (vide seção do Método) para localizar problemas de ortografia em Português.

No presente artigo, somente serão considerados os erros de permuta.

## 2 — MÉTODO

Para a mensuração do desempenho ortográfico dos sujeitos do presente estudo, procedeu-se à construção de uma escala ortográfica, inexistente até então para a Língua Portuguesa, que estabeleceria níveis de dificuldades e permitiria aplicação dos mais fáceis à amostra.

### 2.1 - Construção de Escala Ortográfica

Foi realizado um estudo preliminar baseado na sistemática seguida por Villarejo na construção da "Escala de Ortografia espanhola para la escuela primaria" (Garcia, 1960).

No primeiro momento, selecionou-se, do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete (1958), por amostragem sistemática, a última palavra de cada página, perfazendo o total de 5.396 vocábulos. Destes, foram eliminados por três juízes, os de uso raro, antiquados, excessivamente técnicos, longos (mais de sete sílabas), homófonos, e de sentido pejorativo. Permaneceram 2.001 palavras, as quais, ordenadas segundo tábua de números aleatórios, foram distribuídas em listas de cem. Dessas, foram escolhidas dez listas aleatoriamente para serem aplicadas a determinados sujeitos.

Os critérios para seleção dos sujeitos seguiram, em parte, a sistemática de Villarejo: apontou-se, como naquele estudo, por um nível de ensino onde a fixação ortográfica fosse mais decisiva, mas tratou-se de atender também a características semelhantes às da população-alvo: alunos mobralsenses. Por isso, as 1.000 palavras que constituíram a escala foram aplicadas à população do 4º e último nível do Ensino Supletivo, onde estão matriculados alunos com mais de 16 anos de idade.

Ao invés de se fazer uso das dez listas de cem palavras a um número limitado de sujeitos, optou-se pela aplicação de duas listas a todos os alunos (4.206) que compareceram à escola nos dois dias consecutivos da aplicação. Tal critério pressupunha a homogeneidade da distribuição da população pelas escolas. Foram, pois, as listas de palavras escritas por número de alunos que variou de 860 a 609. Trinta minutos levou em média, por lista, essa aplicação, realizada pelos auxiliares pedagógicos de cada escola.

No que tange à organização da escala propriamente dita assim se procedeu: foram as palavras codificadas como certas ou erradas, considerando-se

como errada aquela não escrita de acordo com a lista e a que estivesse em branco. Na base do percentual de erro de cada unidade, foram as palavras do teste agrupadas de forma que constituíram 46 níveis, ordenados em escala ascendente de dificuldades (cf. a obra citada).

## 2.2 — Amostra, construção e aplicação do instrumento

Estabelecido o nível de dificuldades ortográfica, foram consideradas, para efeitos de aplicação aos alunos mobralenses, as palavras (em número de 103) com percentual de erro igual a zero ou um. Dessas, foram eliminadas as que tinham apenas duas letras, e aquelas com dificuldades ortográficas análogas e precedentes. Permaneceram 60 palavras que constituíram o instrumento para a coleta de dados desta pesquisa. A aplicação do instrumento teve a duração de 40 minutos aproximadamente e foi efetuada pela própria equipe de pesquisadores, no último mês do Curso de Alfabetização Funcional do MOBREAL.

A amostra é formada de alunos mobralenses de três zonas sócio-culturais: colonização italiana (Caxias do Sul), colonização alemã (Alto Taquari) e metropolitana (Porto Alegre). Em cada zona aproximadamente cem alunos bilíngües foram comparados a monolíngües em número igual ou superior. O instrumento foi aplicado a todos os bilíngües de cada classe e a número igual de monolíngües até obter-se quantidade de dados equivalente a cada categoria. Em Porto Alegre a aplicação atingiu a todas as classes em funcionamento por ser reduzido o número de bilíngües.

TABELA 1: Amostra

Zonas sócio-culturais	Monolíngües	Bilíngües Italianos	Bilíngües Alemães
Italiana	119	98	—
Alemã	100	—	98
Metropolitana	173	16	10

As palavras foram catalogadas em correta, errada, em branco, ininteligível ou substituída por outra. E os erros foram classificados em metaplasmos de acréscimo, subtração, permuta, e metátese.

A tabulação dos dados levou em conta o número de vezes em que determinado erro ocorreu, e o percentual de erro considerou a variável sócio-cultural, permitindo comparações intra-regionais, monolíngües e bilíngües e inter-regionais, monolíngües entre si, ficando a primeira somente prejudicada na região metropolitana, em face de seu reduzido número de bilíngües.

### 3 — RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste sucinto relato, tratar-se-á apenas dos erros relacionados a interferências fonológicas. É nesse sentido que certas permutas são muito expressivas.

Admitindo-se que todo sistema oferece uma margem de possibilidades de desvios, e que esses, denominados didaticamente *erros*, vão delineando a deriva de uma língua, podemos afirmar que os erros de escrita que refletem o sistema fonológico são predizíveis, desde que a realidade sócio-cultural seja levada em consideração.

Figuraram, pois, neste trabalho, entre as expectativas, as trocas de letras que representassem dois fonemas separados apenas por um traço, fosse esse referente ao papel das cordas vocais, ao ponto ou ao modo de articulação. Aprecieemos alguns resultados desta análise, através dos itens que seguem, cujos títulos são por si mesmos definidores.

#### 3.1 - Sonorização

TABELA 2: Sonorização

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
0,78	—	—	4,70	0,53	—	—

Os dados acima indicam que esse tipo de erro é mais freqüente no bilíngüe alemão, não ficando de todo excluído do monolíngüe. Nesse, por tratar-se da diferenciação na base de um só traço; naquele, também, por interferência.

O falante alemão, ao aprender português, tende a substituir a oclusiva surda pela sonora, por não ser aspirada, pois a oposição na classe das oclusivas se faz na língua alemã com o acréscimo à surda do traço de aspiração. Por isso *brebaro* por *preparo*, *babel* por *papel*, *puneca* por *boneca* foram trocas comuns na escrita dos bilíngües alemães.

Também confusões do tipo *chanela* por *janela*, *peije* por *peixe* ocorreram, provavelmente, como vestígios do fato de não existir /z/ no sistema alemão.

### 3.2 - Palatalização

TABELA 3: Palatalização

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
1,44	3,79	2,23	2,27	1,84	5,29	1,92

Os dados mostram que a palatalização constitui, de fato, problema maior para o bilíngüe italiano, embora o alemão apresente algumas dificuldades específicas e os monolíngües tenham também acusado erros, ainda que em proporções menores.

Permutas do tipo *samar* por *chamar*, *peice* por *peixe*, *zanela* por *janela* ocorreram com mais freqüência nos italianos, provavelmente como reflexo de uma característica do vêneto, em um dos seus dialetos, o que predomina em Caxias do Sul, que é a passagem das palatais /ʃ/ e /ʒ/ para as alveolares /s/ e /z/, antes de /e/ e /i/ (cf. Bunse, 1969).

Todos os grupos observados titubearam com /h; substituindo por /λ/e/y/ (*folia* ou *foia* por *folha*, *velio* ou *veio* por *velho*) por razões que assim poderiam ser postas:

O dialeto italiano falado na zona de colonização, caracteriza-se pela substituição de /λ/ por /y/: *someya* (parece), *paya* (palha).

O sistema alemão não contém a palatal mencionada como unidade indecompassível.

Os monolíngües, por fim, refletem problemas relacionados à história das consoantes /λ/ e /ɲ/, que não existiam no latim, oriundas de /ly/ e /ny/, cujo status de fonemas independentes é ainda questionável na Literatura (cf. Pontes, 72).

### 3.3 - Vibrante

TABELA 4: Vibrante

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
0,43	0,65	1,07	0,88	0,37	1,65	0,36

Aqui se trata de permutas que dizem respeito à vibrante como se vê nos seguintes exemplos: *rrrelógio* por *relógio*, *poderr* por *poder*, *tera* por *terra*, *solvete* por *sorvete*, *tela* por *terra*.

De modo geral, os dados revelaram que a vibrante constitui um problema maior para as regiões de colonização alemã e italiana.

Costuma-se identificar o bilíngüe italiano pela pronúncia da vibrante, como também o bilíngüe alemão, ainda que as realizações alofônicas de um e de outro tomem aspectos diferentes. Por tais razões, esperavam-se, nos dois grupos, índices elevados de erros, quando estivesse em jogo a grafia de letras relacionadas à vibrante, quer simples, quer múltipla.

Por outro lado, partindo-se do pressuposto de que o mesmo ponto de articulação e o mesmo comportamento das cordas vocais podem dificultar a percepção de duas realidades fonéticas, poderiam acontecer, indistintamente, outros erros incluídos aqui como a troca de "r" por "l" ou "r" por "d" e vice-versa, quando estivessem em pauta a vibrante simples.

De acordo com as expectativas, a aprendizagem da letra que representa a vibrante é um problema maior para o bilíngüe italiano e para toda a zona de colonização alemã, tomando em cada caso uma configuração distinta. Os bilíngües italianos erraram mais na representação gráfica da vibrante múltipla, escrevendo dois erros indiscriminadamente, seja no início do vocábulo (*rrata*), seja no fim (*verr*). Equivocaram-se menos na identificação da vibrante em posição medial. Vale notar, no entanto, que os bilíngües italianos de Porto Alegre registraram acentuadamente esse erro. Ao contrário, os bilíngües alemães apresentam mais dificuldade na identificação da vibrante em posição medial escrevendo "fero" por ferro, "futurro" por futuro, mais vezes.

Parece provável que se trate de interferências caracterizáveis pela natureza diferente das línguas em contato com o Português. O dialeto italiano da zona da colonização transforma a vibrante múltipla em simples. O fato de esse dialeto não possuir a vibrante múltipla, predominantemente alveolar no Português falado do Rio Grande do Sul, provoca alterações na pronúncia do bilíngüe que se refletem na escrita, na fase da alfabetização, como revelam os dados.\*

O fato de o bilíngüe alemão permutar dois erros — por um, em posição medial, mais vezes que os italianos — sobrepondo-se aos demais grupos em cortejo, revela interferências que se processam por razões diversas das que foram atribuídas ao dialeto italiano falado na zona da colonização. Na posição em que a Língua Portuguesa oferece a vibrante simples, o dialeto alemão só apresenta a

---

\* Para facilitar o entendimento, usamos, em vez do termo fonético apropriado, a nomenclatura tradicional: vibrante simples e múltipla.

vibrante múltipla, seja anterior, seja posterior. Portanto, o bilíngüe alemão tem de aprender a vibrante simples, enquanto o italiano tem de aprender a vibrante múltipla, pois são esses fatos de comportamentos estruturais diferentes em uma e outra língua que provocam as alterações encontradas na expressão oral e constatadas na escrita desses indivíduos. Merece observar-se que o problema do bilíngüe alemão teve repercussões na escrita dos monolíngües daquela zona de colonização.

### 3.4 - Bilabialidade

TABELA 5: Bilabialidade

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
1,39	0,59	1,18	0,66	1,36	6,17	4,76

As letras em foco neste item representam elementos da classe das oclusivas surdas, diferenciados uns dos outros pelo ponto de articulação. Daí as ocorrências de *cano* por *pano*, *coder* por *poder*, *afripano* por *africano*, *esterar* por *esperar*, *alpura* por *altura*.

Os resultados parecem dizer que não se trata de um problema específico de um dos grupos sócio-culturais. E permitem inferir que merecem certo cuidado na aprendizagem da escrita as letras que representam sons aparentados por traços acústicos, como os feitos na região velar e labial [k] e [p], e os aparentados por proximidade do ponto de articulação, como os feitos na região alveolar labial [t] e [p].

### 3.5 — Lateralidade

TABELA 5: Lateralidade

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
0,70	0,85	0,55	0,35	1,07	—	—

As trocas de *l* por *n*, por *d* e vice-versa como de *l* por *u* (na posição pos-vocálica) dizem respeito à representação de sons confundíveis na base de semelhanças fonéticas.

Não ocorreram em grande escala nem são peculiares a determinado grupo. É que trocas como *boleca* por *boneca*, *dugar* por *lugar*, *altura* por *altura* têm em comum, além de outras características, o fato de apresentarem sons articulados na mesma zona da cavidade bucal. São os dois primeiros freqüentes na linguagem infantil, reflete o último uma tendência da fala, de caráter universal.

### 3.6 - Sílabas

TABELA 6: Sílabas

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
6,43	8,02	10,99	18,06	13,90	23,08	8,97

A já mencionada "facilidade com que se passa, em português, de um ditongo a um monotongo, seja no registro não oculto, seja no formal" (Mattoso Câmara, p. 44, 1970) fazia pressupor que ocorressem em todas os grupos erros na escrita de vocábulos que contivessem ditongos, sobretudo de crescentes.

Os dados confirmam a pressuposição. Independente da variável monolingüismo — bilingüismo e da região geográfica, os monolíngües foram substituindo os ditongos nas palavras que os continham, refletindo-se na escrita uma realidade da expressão oral com percentuais elevados. Em relação à zona geográfica, o incidente apresentou-se menos expressivo em Caxias do Sul, o que, provavelmente, deve estar relacionado ao grau da alfabetização, caracterizado esse grupo como o que atingiu o índice mais alto de acertos.

### 3.7 - Vogais Finais

TABELA 7: Vogais Finais

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
2,18	0,62	1,11	0,42	3,32	0,75	4,12

As vogais do sistema fonológico, em posição final, sofrem um processo de redução que torna confundíveis na fala as vogais *o* e *u* de um lado e *e* e *i* de outro, podendo provocar distúrbios de escrita como *ventu* por *vento*, *noiti* por *noite*.

Os resultados da Tabela parecem indicar que se trata de dificuldade que reflete uma peculiaridade da Língua Portuguesa, pois os monolíngües mostraram-se mais sensíveis ao problema do que os bilíngües.

### 3.8 - Vogal Nasal

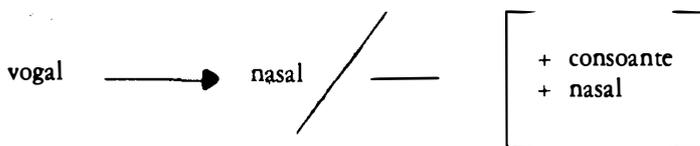
TABELA 8: Vogal Nasal

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
2,34	0,12	0,78	1,24	2,08	1,12	—

A tabela parece indicar que a identificação de uma vogal seguida de consoante nasal constitui alguma dificuldade na aprendizagem da escrita. *Africano* por *africano*, *fema* por *fama*, *vonto* por *vento* exemplificam-no.

Tais erros ocorreram, sem caracterização dialetal, esparsamente, com predominância do que diz respeito à conversão do traço anterior em posterior, manifestada pelo maior número de vezes que, no contexto descrito, a vogal "o" apareceu no lugar de "e", refletindo a realidade auditiva supracitada, isto é, a percepção do som abafado que adquire a vogal em contato com uma consoante nasal.

Este fato põe em evidência que todas as sutilezas fonéticas que envolvem a expressão oral dificilmente poderiam ter representações no sistema alfabético. Em relação ao caso em pauta, poder-se-ia dizer que seria redundante que se determinasse um diacrítico específico no alfabeto para representar a seguinte regra fonológica de caráter geral:



Não resta dúvida, porém, que a tarefa do alfabetizador se tornaria menos árdua, se tomasse conhecimento de fatos como esse que se desenrolam, naturalmente, de acordo com a estrutura da língua.

### 3.9 - Assimilação

TABELA 9: Assimilação

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
0,64	0,48	0,60	0,38	0,96	1,29	2,31

Nesta Tabela estão incluídos resultados referentes tanto a substituições que refletem o problema de assimilação vocálica como *buneca* por *boneca* (influência da consoante precedente), *Argentina* por *Argentina* (influência da vogal seguinte) quanto por dissimilação *vetima* por *vítima*, *reta* por *rata*. Foram os primeiros, porém, os mais freqüentes, justamente aqueles comuns à expressão oral.

Os dados confirmam que esse tipo de erro ocorre em qualquer dos grupos e em qualquer das zonas geográficas, parecendo, pois, constituir um problema de grau de alfabetização.

### 3.10 - Letras Multivalentes

TABELA 10: Letras Multivalentes

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
3,84	4,75	5,34	3,17	5,97	8,74	0,68

A análise revelou que o uso das letras multivalentes constitui uma dificuldade para monolíngües e bilíngües.

É que certas letras são portadoras de multivalores no sistema alfabético, por estarem relacionadas a mais de uma unidade do sistema fonológico. Tal ambigüidade fá-las confundíveis e constitui um problema de alfabetização.

A letra "x" representa a fricativa palatal surda em *peixe*; a fricativa alveolar sonora em *exame*, além do encontro "ks" em *fixo*. Por outro lado, a consoante fricativa palatal surda tanto pode ser simbolizada por "x" como em *deixar*, quanto por "ch" como em *chamar*.

A letra "s" representa a consoante fricativa alveolar surda em *sola*; a sonora, em *asa*. Por outro lado, o fonema classificado como consoante fricativa surda tem múltiplas representações gráficas.

A letra "c", além de representar dois fonemas, a fricativa surda como em *cedo* e a oclusiva velar surda como em *colo*, mantém, no sistema alfabético, com a combinação "qu", uma relação distribucional: uma exclui a outra, contextualmente, complementando-se.

As letras "j" e "g" representam o mesmo fonema, a fricativa palatal sonora como se percebe em *jato* e *gelo*, porém "g" também significa a oclusiva velar sonora como revela a palavra *gato*.

Tais fatos faziam pressupor que erros desta espécie ocorressem, quer entre monolíngües, quer entre bilíngües, com preponderância entre os últimos.

Os dados ilustram as expectativas e trazem a seguinte informação: embora se avolume na escrita de bilíngüe, como se esperava, a confusão entre letras ambíguas relacionadas a fenômenos de interferência como "g", "j", "x" e "ch" de acordo com as explicações apresentadas nos itens da sonorização e da palatalização — em quase todos os casos, os percentuais foram superados pelos monolíngües ora de uma região ora de outra. Isso revela que as referidas permutas dizem respeito sobretudo à relação sistema alfabético/sistema fonológico.

#### 4 - CONCLUSÕES

##### 4.1 — Quanto ao Instrumento

4.1.1 — A aplicação da escala ortográfica possibilita uma tentativa de classificar graus de alfabetização.

4.1.2 — A escala ortográfica, em seus vários níveis, pode ser empregada para medir o nível ortográfico no Curso Supletivo e para detectar dificuldades em qualquer nível.

##### 4.2 — Permuta

4.2.1 — Os erros de permuta parecem estar associados a três aspectos: 1º) ao relacionamento dos sistemas alfabético e fonológico; 2º) a certas tendências da língua; 3º) a interferência de uma segunda língua.

4.2.2 — Em função desses três aspectos, a ocorrência dos vários tipos de permuta varia entre os diferentes grupos, sobrepondo-se ora os bilíngües de um e outro grupo, ora monolíngües.

4.2.3 — Esse tipo de erro alcançou percentuais elevados, na maior parte das vezes, apresentando os índices mais relevantes.

## 5 — RECOMENDAÇÕES

Com base nas conclusões, encaminham-se ao MOBREAL as seguintes recomendações e sugestões:

5.1 — A organização do material de alfabetização deve ter por base o conhecimento seguro dos dois sistemas que estão em jogo na alfabetização: o alfabético e o fonológico.

5.2 — Diferentes materiais e procedimentos de ensino devem ser elaborados a partir do conhecimento das realidades sociolinguísticas. Pois, como se comprova por esse estudo, as variantes dialetais parecem influir nos problemas de alfabetização.

5.3 — Os programas de alfabetização poderiam incluir uma primeira fase de exercícios de percepção auditiva e visual e treinamento de capacidade motora, o que facilitaria a aprendizagem da leitura e escrita e contribuiria para diminuir o número de erros.

5.4 — As cartilhas poderiam ser reavaliadas a fim de se evitar, em face dos dados aqui apresentados, que nas primeiras lições ocorressem palavras que contivessem muitas dificuldades do ponto de vista do relacionamento dos sistemas alfabético e fonológico.

5.5 — As cartilhas organizadas para comunidades bilíngües, além dos cuidados anteriormente mencionados, devem apresentar procedimentos diferentes para dar conta daqueles sons que refletem o fenômeno de interferência.

5.6 — Estudos relacionados a dificuldades da escrita alfabética poderiam ser desenvolvidos utilizando-se outros níveis da Escala Ortográfica em populações de diferentes adiantamentos, o que possibilitaria o levantamento de problemas de grafia que não foram aqui estudados.

## 6 — REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMORIM, Antônio. *Fonoaudiologia geral*. São Paulo, Pioneira, 1972.
2. BRIGHT, William. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, M.F. *Sociolinguística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. p. 41-8.
3. BUNSE, Heinrich. Colonização e língua. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA*, 4 Anais São Paulo, 1969. p. 497-506.
4. ——. *Dialetos italianos no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1973. Mimeogr.
5. CALDAS AULETE. *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa*. São Paulo, Jackson, 1958.
6. CARVALHO, J. Herculano de. *Teoria da linguagem*. Coimbra, Atlântida, 1967. v. 1.
7. CHOMSKY, Noam. *Aspects of theory of syntax*. s.l., s. ed., 1957.
8. COUTINHO, Ismael L. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1954.

9. DE CECCO, John P. *The psychology of language, thought and learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
10. FERGUSON, Charles. Diglossia. In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, M.F. *Sociolinguística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. p.99-118.
11. FISHMAN, Joshua. A sociologia da linguagem. In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, Moema F. *Sociolinguística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. p.25-40.
12. FRIES, Charles C. Phonetics and phonemics. In: DE CECCO, John P. *The psychology of language, thought and learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967. p.179-84.
13. GARCIA, Francisco. *Comprobación experimental del nivel ortográfico de los alumnos ... de la gran Lima*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1960. Mimeogr.
14. GIBSON, E.J.; PICK, A.; OSSER, H.; HAMMOND, M. The role of grapheme-phoneme correspondence in the perception of words. In: DE CECCO; John P. *The psychology of language, thought and learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967. p.185-97.
15. HEAD, Brian F. Informação verbal no Instituto de Linguística. São Paulo, 1969.
16. JADUILLE, Andréa. *Aprendizaje de la lectura y dislexia*. Buenos Aires, Kapelus, 1966.
17. KOCH, Walter. *Falares alemães no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1974.
18. LENNEMBERG, Erich H. A capacidade de aquisição da linguagem. In: CHOMSKY; JACOBSON; LENNEMBERT; HALLE; BACH; POSTAL; SAUMJAN. *Novas perspectivas lingüísticas*. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 55-92.
19. ——. Informação verbal em conferência. Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1968.
20. MALMBERG, Bertil, *La fonética*. 5.ed. Buenos Aires, Universitaria, 1972.
21. ——. *Los novos caminos de la linguística*. México, Siglo Veituno, 1967.
22. MARTINET, André de. *Elementos de linguística geral*. Lisboa, Sá da Costa, 1967.
23. MATTOSO CÂMARA JUNIOR, Joaquim. *Dicionário de Filologia e Gramática*. Rio de Janeiro, J. Ozon, 1964.
24. ——. *Dispersos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972.
25. ——. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1970.
26. ——. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis, Vozes, 1969.
27. MELO, Gladstone Chaves de. *A língua no Brasil*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971.
28. NUNES, José J. *Compendio de gramática histórica portuguesa*. Lisboa, Clássica, 1945.
29. PETERFALVI, Jean-Michel. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo, Cultrix, 1973.
30. PONTES, Eunice. *Estrutura do verbo no português coloquial*. Petrópolis, Vozes, 1972.
31. POPPOVIC, A.M. *Alfabetização*. São Paulo, Vetor, 1968.
32. QUIRÓS, J.B. & DELLA CELLA, M. *La dislexia em la niñez*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
33. QUIRÓS, J.B. et alii. *Lenguaje y aprendizaje*. Buenos Aires, CEMJBA, 1972.
34. RODRIGUES, Aryon. *Problemas relativos à descrição do português contemporâneo*. s.l., VI Instituto Brasileiro de Linguística, s.d. Mimeogr.
35. ——. Tarefas da Linguística no Brasil. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 1(1):4-15, jul. 1966.
36. RONA, J.P. Informação verbal em curso realizado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1974.
37. SÁ NOGUEIRA, Rodrigo de. *Tentativa de explicação dos fenômenos fonéticos em português*. Lisboa, Clássica, 1958.
38. SÁNCHEZ, S. *Lenguaje escrito*. Buenos Aires, Kapelus, 1972.
39. SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística general*. Buenos Aires, Paidós, 1959.
40. SILBERMAN, Harry F. Experimental analysis of a beginning reading skill. In: DE CECCO, John P. *The psychology of language, thought and learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967. p. 209-12.

41. SILVA, Myriam B. da. *O ensino da leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfico-fonológica*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1974. Diss. mestrado.
42. VAN OVERBEKE, Maurice. *Introduction au problème du bilinguisme*. Bruxelas, Labor 1972.
43. WEINREICH, Uriel. Languages in contact. In: SAPORTA; Sol. *Psycholinguistics; a book of readings*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961. p.376-95.