



ANÁLISE DE ERROS ORTOGRÁFICOS EM REDAÇÕES

Aline Lopes Seabra*; Giselle Maia Nunes*; Ms. Wagner Vieira de Carvalho**

lopesseabra@bol.com.br; gisellemaianunes@yahoo.com.br;
wagnercarv@gmail.com

*Graduandas do curso de Letras uniBH, Belo Horizonte, MG; **Professor do curso de Letras uniBH, Belo Horizonte, MG

Recebido em 30/11/11 – Aprovado em 26/12/11 – Publicado em 30/12/11

RESUMO:

Neste artigo, identificaram-se e analisaram-se os erros ortográficos encontrados nas redações de dez alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, localizada no município de Contagem/MG. Elaborou-se uma pesquisa quantitativa e qualitativa, comprovando-se que as falhas ocorreram por questões fonéticas, concomitantemente ligadas à arbitrariedade da fala. Na análise dos erros, foi utilizada a classificação proposta por Lemle (2006).

Palavras-chaves: erros ortográficos, alunos, escola pública, redações e análise.

ABSTRACT

In this article, we identified and analyzed the spelling errors found in the writings of ten elementary school students in the School Hall Domingos José Diniz Costa Belém, located in Contagem / MG. The article presents a qualitative and quantitative research, proving that the failures were due to phonetic issues concurrently connected to the arbitrariness of speech. In error analysis, we used the classification proposed by Lemle (2006).

Key-words: typographical errors, students, public school, compositions and analysis.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, serão estudadas as causas dos erros ortográficos cometidos por dez alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, localizada no município de Contagem/MG, considerando os três tipos de falhas apontadas por Lemle (2006).

Para a autora, é importante esclarecer, metodologicamente, as relações entre sons e letras. Para identificar essas relações, é preciso conceituar alguns termos, como fonética: estudo do aspecto acústico e fisiológico dos sons dos atos linguísticos conforme a realidade; fonologia: ciência que se baseia no estudo do fonema; sistema gráfico: convenção de representação da oralidade por meio da escrita; alfabeto fonético: sistema que representa, por transcrição, cada unidade fônica por meio de um sinal gráfico constituído por letras e sinais especiais.

Instigadas pela enorme frequência com que se veem erros ortográficos, optou-se por analisar algumas redações com o intuito de buscar uma resposta para a pergunta: O automatismo da ligação entre a fala e a escrita é propício à ocorrência de erros ortográficos? Concorda-se com o que diz Bechara (2009) que escrever mal o português é fazer referência ao saber elocutivo, isto é, sem critério, coerência e/ou clareza. Por outro lado, o domínio da língua escrita é muito mais complexo e exige do aluno uma aprendizagem por toda a vida.

Assim, há três fatores que contribuem para o não alcance de uma ortografia ideal: a adoção de um alfabeto estranho, incapaz de suprir a representação de fonemas das novas línguas; as mudanças de fonemas das novas línguas, depois de já adotado o alfabeto latino, e a constante indecisão quanto às convenções ortográficas entre a opção fonético-fonológica e a etimológica.

Neste artigo, após a identificação de todos os erros ortográficos, será feita uma tabela, com base na classificação de Lemle (2006), para demonstrar que espécies de erro ocorrem com maior frequência e quais as suas causas. Dessa

forma, por meio desse diagnóstico, o professor poderá criar estratégias de ensino-aprendizagem que visem sanar a ocorrência dessas falhas.

REVISÃO DE LITERATURA

Conforme Genouver e Peytard (1974), o conhecimento de uma língua deve ser construído através da busca de suas raízes e de sua adaptação ao contemporâneo. Para que o aluno aprenda efetivamente a escrever, é necessário que ele compreenda que a língua não é somente uma sucessão de sons, mas que também possui forma. Nesse ponto, segundo os autores, é que se encontram as maiores dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado da língua, pois representar na escrita a oralidade exige conhecimento dos segmentos fônicos e de entonação das palavras. Portanto, cabe ao professor buscar o estudo científico do aspecto oral da língua, tendo em vista os fatores do contexto e da variedade dialetal, para, assim, oferecer aos alunos informações que facilitem a aquisição da escrita.

Para os autores, o professor não deve minimizar o papel da expressão escrita em detrimento da oralidade, e sim, enfatizar as diferenças entre os dois códigos, ao que se chama de dialética (fonia e grafia). É preciso que o professor conheça o sistema fonológico, o prosódico e trabalhe com o problema da codificação e decodificação gráfica, uma vez que ele ensina ortografia e leitura.

Para Cagliari (1997), a ausência de conhecimentos linguísticos, associada à incompetência técnica de muitos professores de língua, e seu distanciamento para com os métodos de ensino mais eficazes são, em grande parte, responsáveis pelo fracasso escolar. O autor defendeu que o conhecimento da realidade linguística, associado ao estudo das teorias científicas sobre a língua, é fundamental para que o aluno possa refletir criticamente sobre sua língua e desassociar a fala da escrita, fazendo uso de suas variantes, compreendendo-as, com a consciência de que fala e escrita se distinguem, mesmo havendo apenas uma forma ortográfica convencional.

Compreendendo claramente as diferenças entre a fala e a escrita, torna-se mais fácil para o aluno a aquisição desta. Segundo Cagliari (1997), o ensino da escrita vai muito além de apresentar à criança o código. É necessário conhecer a escrita, conceituá-la, mostrar formas de escrever, as relações entre letras e sons, bem como a adequação daquilo que se pretende escrever. A aquisição da escrita deve ser algo que faça sentido e, por meio da qual, os alunos possam também expressar-se; caso contrário, se escreverem apenas por obrigação, o resultado natural é que passem a não gostar de escrever e, conseqüentemente, de ler. Em relação à fala, a posição do autor é a de que a escola deveria se preocupar também com o funcionamento da fala e não somente com a ortografia. Deve mostrar aos alunos as variedades nos modos de falar, deixando claro que cada modo é próprio para determinadas circunstâncias sociolinguísticas.

Conforme Lemle (2006), para que o processo de alfabetização atinja os objetivos esperados, e fique clara para a criança a distinção entre língua falada e língua escrita, são fundamentais também alguns conhecimentos sobre a língua. A criança precisa compreender a noção de símbolo, e que as letras são símbolos representantes dos sons da fala. Essa relação, porém, torna-se confusa na alfabetização a partir do momento em que a criança percebe que o símbolo (letra) nem sempre apresenta características da coisa simbolizada (som). Para a autora, isso acaba por confundir o alfabetizando, trazendo-lhe problemas de escrita.

Objetivando compreender melhor as relações entre letras e sons, bem como buscando colaborar com a difícil tarefa de alfabetizar, Lemle (2006) propôs a divisão do processo de alfabetização por etapas de aprendizagem. A primeira etapa consiste no entendimento do sistema de escrita, explicando ao aluno que as letras podem, às vezes, representar outros sons quando colocadas em outras posições. Na segunda etapa, deve-se ajudar o aprendiz a criar hipóteses sobre as relações letra x som, através de pesquisas e atividades

adequadas, proporcionando-lhe melhorar a escrita e tornar sua leitura mais natural. A terceira etapa permite ao alfabetizando saber quais são os contextos em que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som. Por último, a quarta etapa deve fazer com que o aluno perceba as regularidades ligadas à morfologia das palavras, trabalhando a percepção e o entendimento em relação aos sufixos.

A autora mostrou ainda que, por ser o processo de alfabetização longo e cheio de dificuldades, cabe ao professor orientar o aluno de maneira clara e respeitosa. Para tanto, pode-se utilizar a avaliação dos erros para diagnosticar em que etapa do processo de aquisição do conhecimento o aluno se encontra. Através da avaliação, identificam-se as falhas que podem ser trabalhadas: falhas de 1ª ordem: leitura lenta, repetição de letras, etc.; falhas de 2ª ordem: ignora as particularidades na distribuição das letras, pronuncia letras escandindo-as; falhas de 3ª ordem: troca de letras entre letras concorrentes. De acordo com esses critérios, será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restar falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita.

Para Bagno (2001), a escola atribui à ortografia uma importância exagerada, e a gramática tradicional confere a mesma relevância aos chamados “erros de ortografia”. O autor reiterou que a ortografia foi um artifício criado para registrar o que era dito, e é possível se comunicar independentemente do domínio das regras da gramática tradicional. O necessário para o aprendizado da ortografia é exercício, treino e memorização. Por questões de regionalismo, as palavras, ao serem pronunciadas, se diferem umas das outras conforme o falante e sua cultura, mas a ortografia, quando usada, na maioria das vezes espera-se que seja a oficial.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo, foi feita uma pesquisa bibliográfica nas obras de Genouver (1974), Cagliari (1997), Bagno (2001), Lemle (2006) e Bechara (2009). A partir desse referencial teórico, mais precisamente da teoria de Lemle (2006), serão identificados e classificados os erros das redações de dez alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, localizada no município de Contagem/MG. Após essa identificação, cada erro será analisado e categorizado em um dos três tipos citados por Lemle (2006). Será apresentada, conforme a teoria de Lemle (2006), a classificação das correspondências de simbolização existentes entre as letras e os sons da fala, considerando que em todo sistema alfabético de escrita há segmentos gráficos que representam segmentos de sons. Essas correspondências, de acordo com a autora, estão pautadas em três tipos de relação, como:

- *Biunívoca*: uma letra para um só som e vice-versa:

p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

- *Poligâmica*: uma letra representando diferentes sons, de acordo com a posição:

m = [m] nasalidade da vogal precedente em posição antes de vogal, mala, leme, e depois de vogal diante de **p** e **b**: campo, sombra;

s = [s] início de palavra, sala, [z], intervocálico, casa, duas árvores;

l = [l] antes de vogal, bola, lua, [u] depois de vogal, calma, sal.

- *Poliandríaca*: um som representando diferentes letras.
 [k] = **c**, diante de **a, o, u**, casa, come, bicudo, **qu**, diante de **e, i**, pequeno, esquina;
 [R] = **RR**, intervocálico, carro, [r forte] = **r**, outras posições, rua, carta, honra.

Há, ainda, as letras que representam fones idênticos em contextos idênticos: [z] intervocálico: **s** (mesa), **z** (certeza), **x** (exemplo); [s] intervocálico diante de **a, o, u**: **ss** (russo), **ç** (ruço), **sç** (cresça); [s] intervocálico diante de **e, i**: **ss** (posseiro), (assento), **c** (roceiro), (acento) **sc** (asceta); dentre outros.

Mais precisamente, serão apontados os resultados das análises das redações, partindo da identificação das falhas de primeira, segunda e terceira ordem, conforme classificação de Lemle (2006), explicitadas abaixo:

Falhas de primeira ordem

Nessa fase, as falhas são acometidas pela leitura lenta, com soletração de cada sílaba, e escrita baseada na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras, tendendo à repetição (*ppai* em vez de *pai*), omissão (*trs* em vez de *três*) e troca na ordem das letras (*parto* em vez de *prato*), falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra (*rano* em vez de *ramo*) e incapacidade de classificar, com distinção, algum som (*sabo* em vez de *sapo*).

Falhas de segunda ordem

Nessa fase, sendo a mais propícia à arbitrariedade, a escrita é tomada como uma transcrição fonética da fala, partindo do princípio de que, na leitura, cada letra pronunciada tem a sua representação central, o que leva, por exemplo, às seguintes falhas: *matu* em vez de *mato*, *tenpo* em vez de *tempo*, *genro* em vez de *genro*.

Falhas de terceira ordem

Passadas as duas fases anteriores, incorporam-se falhas limitadas às trocas entre letras concorrentes, isto é, entre letras com semelhanças de sons, cujos erros são gradativamente superados. Mas já é possível considerar o aprendiz, nessa fase, alfabetizado. Observam-se, como exemplo, algumas falhas do tipo: *assucar* em vez de *açúcar*, *sau* em vez de *sal*, *xinelo* em vez de *chinelo*.

LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Tabela 1

	ERROS ORTOGRÁFICOS COM UMA INCIDÊNCIA	GRAFIA OFICIAL	JUSTIFICATIVA
1	Ela	Nela	Falha de 1ª ordem
2	feiticera	feiticeira	Falha de 1ª ordem
3	ningem	ninguém	Falha de 1ª ordem
4	usubi	Um zumbi	Falha de 1ª ordem
5	avia	havia	Falha de 1ª ordem
6	deita	deitar	Falha de 1ª ordem
7	demoro	demorou	Falha de 1ª ordem
8	taco	tacou	Falha de 1ª ordem
9	pega	pegar	Falha de 1ª ordem
10	votou	voltou	Falha de 1ª ordem
11	caminhã	caminhão	Falha de 1ª ordem
12	falo	falou	Falha de 1ª ordem
13	matrugada	madrugada	Falha de 1ª ordem
14	eskatas	escadas	Falhas de 1ª ordem
15	goseguiu	conseguiu	Falha de 1ª ordem
16	passado	passando	Falha de 1ª ordem
17	destru	destruir	Falha de 1ª ordem

18	terro	terror	Falha de 1ª ordem
19	jenelas	janelas	Falha de 1ª ordem
20	nuves	nuvens	Falha de 1ª ordem
21	dudo	tudo	Falha de 1ª ordem
22	ávore	árvore	Falha de 1ª ordem
23	sai	sair	Falha de 1ª ordem
24	olhado	olhando	Falha de 1ª ordem
25	morredo	morrendo	Falha de 1ª ordem
26	Mostro	Monstro	Falha de 1ª ordem
27	ia	iam	Falha de 1ª ordem
28	nuca	nunca	Falha de 1ª ordem
29	vassobra	vassoura	Falha de 1ª ordem
30	passaranci	Passaram-se	Falha de 2ª ordem
31	vocêis	vocês	Falha de 2ª ordem
32	atrais	atrás	Falha de 2ª ordem
33	fazemdo	fazendo	Falha de 2ª ordem
34	(ele) ijougou	Ele jogou	Falha de 2ª ordem
35	relapiano	Relampiendo	Falha de 2ª ordem
36	comtinha	continha	Falha de 2ª ordem
37	luis	luz	Falha de 2ª ordem
38	du	do	Falha de 2ª ordem
39	aparecerom	aparecerem	Falha de 2ª ordem
40	conrendo	correndo	Falha de 2ª ordem
41	mesterio	mistério	Falha de 3ª ordem
42	apareceu	apareceu	Falha de 3ª ordem
43	trese	treze	Falha de 3ª ordem
44	comsegui	consegui	Falha de 3ª ordem
45	enteiro	inteiro	Falha de 3ª ordem
46	decideram	decidiram	Falha de 3ª ordem
47	paupitou	Palpitou	Falha de 3ª ordem
48	desse	disse	Falha de 3ª ordem
49	concequi	conseguiu	Falha de 3ª ordem

50	chuver	chover	Falha de 3ª ordem
51	iscutar	escutar	Falha de 3ª ordem
52	disligou	desligou	Falha de 3ª ordem
53	si	se	Falha de 3ª ordem
54	i	e	Falha de 3ª ordem
55	causa	calsa	Falha de 3ª ordem
56	idepois	e depois	Falha de 3ª ordem
57	apareseu	apareceu	Falha de 3ª ordem
58	qui	que	Falha de 3ª ordem
59	sempri	sempre	Falha de 3ª ordem
60	asustado	assustado	Falha de 3ª ordem
61	com mesaram	começaram	Falha de 3ª ordem
62	corucha	coruja	Falha de 3ª ordem
63	samine	chaminé	Falha de 3ª ordem
64	antis	antes	Falha de 3ª ordem
65	Disem	Dizem	Falha de 3ª ordem
66	michou	mijou	Falhas de 2ª e 3ª ordens
67	semelhaça	semelhança	Falhas de 1ª e 2ª ordens
68	estraio	estranho	Falhas de 1ª e 2ª ordens
69	regalado	arregalado	Falhas de 1ª, 2ª e 3ª ordens
70	asonbrada	assombrada	Falhas de 2ª e 3ª ordens
71	foutou	voltou	Falhas de 1ª e 3ª ordens
72	estáva	estava	Não se aplica
73	ó	o	Não se aplica
74	so	só	Não se aplica
75	ondem	onde	Não se aplica
76	ate	até	Não se aplica
77	brarulho	barulho	Não se aplica
78	E	É	Não se aplica

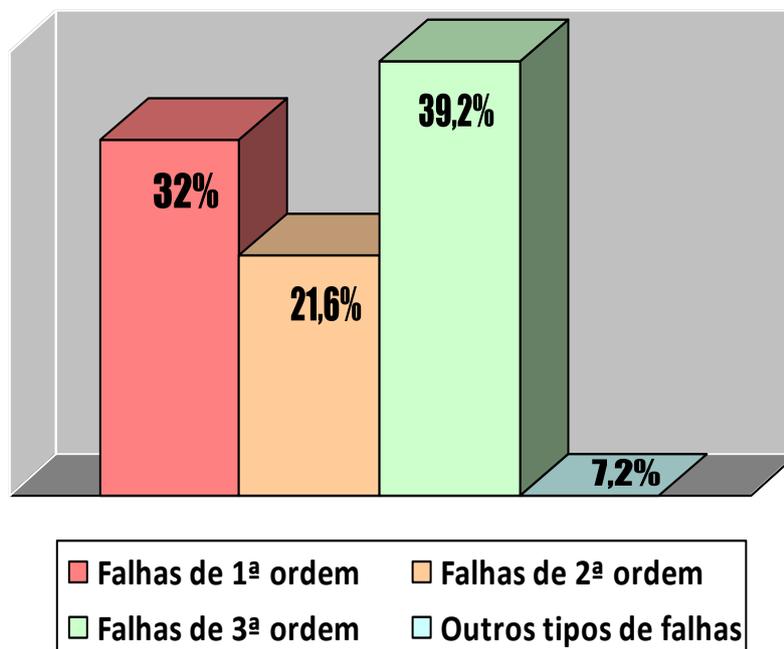
Tabela 2

ERROS ORTOGRÁFICOS COM MAIS DE UMA INCIDÊNCIA				
	ERROS ORTOGRÁFICOS	GRAFIA OFICIAL	FREQUÊNCIA	JUSTIFICATIVA
1	assobrada	assombrada	2	Falha de 1ª ordem
2	ladram	ladrão	4	Falha de 2ª ordem
3	familha	família	3	Falha de 2ª ordem
4	emtão	então	2	Falha de 2ª ordem
5	voutou	voltou	3	Falha de 3ª ordem
6	Perguntol	Perguntou	2	Falha de 3ª ordem
7	comesou	começou	3	Falha de 3ª ordem
8	asombrada	assombrada	3	Falha de 3ª ordem
9	morrava	morava	2	Falha de 3ª ordem
10	omem	homem	2	Falhas de 1ª e 2ª ordens
11	patel	bateu	3	Falhas de 1ª e 3ª ordens
12	sobriu	sombrio	2	Falhas de 1ª e 3ª ordens
13	esbrudiu	explodiu	2	Falhas de 1ª e 3ª ordens
14	ai	aí	2	Não se aplica

Tabela 3

TIPO DE ERRO	TOTAL DE INCIDÊNCIA
FALHAS DE PRIMEIRA ORDEM	40
FALHAS DE SEGUNDA ORDEM	27
FALHAS DE TERCEIRA ORDEM	49
OUTROS TIPOS DE FALHAS	09
TOTAL DE ERROS	125

Gráfico 1
Porcentagem de erros, conforme Lemle



Esta análise tem como resultado o levantamento de dados dos três tipos de falhas classificadas por Mirim Lemle (2006), que sustentam quase que cem por cento das ocorrências identificadas nas dez redações do ensino fundamental. Elas correspondem a 92,8% (noventa e dois vírgula oito por cento) do total de cento e vinte e cinco erros ortográficos, o que representa, em nível de aprendizado da língua, uma grande preocupação para os educadores.

Esse índice elevado de erros aponta para uma justificativa que se baseia, em maior parte, nas falhas de 3ª ordem, decorrentes da incapacidade de os alunos não identificarem corretamente as letras concorrentes, isto é, com semelhanças de sons, levando à grafia inadequada dos fonemas. Esses erros correspondem a 39,2% das dez redações, sendo o de maior frequência. Pode-se concluir, mediante esses dados, que esses alunos chegaram a um nível razoável de alfabetização, porém, insuficiente para a prática da norma-padrão da língua.

O segundo índice mais elevado se refere às falhas de 1ª ordem, quando o aluno tende às repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras; quando confunde a forma das letras e não consegue classificar algum traço distintivo do som. Esses erros correspondem a 32% do total das redações analisadas. São erros típicos da fase ainda introdutória de alfabetização, justificada pela incapacidade de assimilar o formato de cada letra com a sua correspondência fonética, o que leva também à leitura lenta, intensificando as dificuldades para com a língua escrita.

As falhas de 2ª ordem, com 21,6% do total dos erros das dez redações analisadas, correspondem ao menor índice dentre as três apontadas por Lemle (2006), o que não significa ser o de menor relevância. São erros, embora menos frequentes, justificados pela teoria da poligamia, que consiste nas restrições das letras condicionadas pela posição. Deve-se observar, por exemplo, que há vocábulos em que o som da letra / não é [l] e sim [u], como em *céu*, que há posição em que o som da letra o é de [u], como em *ovo*, e o som da letra e é de [i], como em *leite*, em alguns dialetos do português do Brasil.

Se o aluno insiste na ideia da monogamia, atribui que para cada letra há um som específico, e este mesmo som não pode ser representado por outras letras, o que difere das situações anteriormente citadas, onde o aprendiz se perde na escansão das letras por utilizar-se dos mesmos sons para letras diferentes.

Por último, com apenas 7,2% estão os outros tipos de falhas, não contemplados pela classificação de Lemle (2006). Contudo, nota-se que desse percentual, a maioria (sete em nove) se refere a erros de acentuação gráfica, o que não caracteriza um problema de fonética ou fonologia, mas de convenção ortográfica. Em relação aos dois erros restantes, *ondem* e *brarulho*, o primeiro pode ter ocorrido em função de uma analogia com outro vocábulo, como *ontem*, enquanto o segundo pode ter uma motivação fonética, chamada de epêntese, inserção de um fonema consonantal [r] no meio do vocábulo.

CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa, foi possível perceber que o trabalho do professor de língua, especialmente do professor alfabetizador, exige uma busca de conhecimentos mais aprofundados sobre os diversos aspectos que envolvem a construção e a representação de uma língua.

Buscando compreender melhor as causas de erros ortográficos tão recorrentes em textos de alunos do ensino fundamental, pesquisamos e analisamos, com base na teoria de Lemle (2006), como e por que tais erros ocorrem. Assim, considerou-se que a fala, com todo o seu dinamismo e capacidade de mutação, facilita a ocorrência dos erros ortográficos, uma vez que o aluno tende a transferir para a escrita a fala, e a aquisição daquela é um processo lento, que exige do falante um esforço maior.

Além disso, notou-se que outros fatores contribuem para a ocorrência dos erros, como a incapacidade do alfabeto em suprir a representação dos fonemas, as mudanças desses fonemas e a indecisão quanto às convenções ortográficas, entre a opção fonético-fonológica e a etimológica.

Por outro lado, entende-se que a participação do professor é decisiva para que o processo de aquisição da escrita tenha êxito. Ele deve ser o maior interessado em buscar conhecer e compreender a língua que ensina, pois a ausência de conhecimentos linguísticos, associada à incompetência técnica dos professores, é também responsável pelo fracasso escolar. O professor deve, além de ensinar, ler e escrever com os alunos, propor situações de leitura e escrita diversificadas. Ele deve não só ensinar, mas dialogar sobre os fenômenos da linguística, encontrando, para cada erro, uma explicação capaz de gerar compreensão e reflexão crítica, pois, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita. Descobrir em qual nível cada um está e oferecer espaço para que os

alunos possam refletir sobre o sistema de escrita enquanto escrevem são passos importantes para que os professores consigam realizar o seu trabalho de forma eficaz.

Finalmente, verificou-se que, nas dez redações analisadas, foram encontrados erros de ortografia, os quais foram classificados conforme as categorias propostas por Lemle (2006). Como resultado, notou-se que houve uma incidência maior de falhas consideradas de 1ª (32%) e 3ª ordens (39,2%), sendo que as falhas de 3ª ordem ocorreram em maior número. Tal ocorrência indicou que já é possível considerar os aprendizes alfabetizados, pois tais falhas limitam-se às trocas entre letras concorrentes, isto é, entre letras com semelhança de sons, o que pode ser superado gradativamente, com atividades de leitura e escrita constantes. As demais ocorrências encontram-se em menor número, distribuídas entre as falhas de 2ª ordem (21,6%) e outros tipos (7,2%). Assim, percebeu-se que o aprendizado da língua escrita está diretamente relacionado à língua falada, à fonética e à fonologia da língua e, também, ao modo como são abordadas as questões relativas à realidade linguística do aluno. Portanto, cabe ao professor estudar, buscar meios para melhorar seu trabalho e, especialmente, conhecer cientificamente a língua que ensina. Dessa forma será possível ajudar os aprendizes a compreendê-la e, efetivamente, apropriar-se do seu uso com eficiência.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*. 37. ed. Revista, ampliada e atualizada com o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GENOUEVER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e o ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 16 ed. São Paulo: Ática, 2006.

e-hum, Belo Horizonte, Vol.4, N.2, pp.87-101 (2011). Editora uniBH
Disponível em: www.unibh.br/revistas/ehum