



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E  
SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS – MESTRADO PROFISSIONAL

FABÍOLA REGINA DAMASCENO DOS SANTOS

**O erro ortográfico na produção escrita de alunos da Educação Básica**

BELÉM-PA  
2021

FABÍOLA REGINA DAMASCENO DOS SANTOS

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, sob a orientação do Professor Doutor Ednalvo Apóstolo Campos.

Linha de Pesquisa: Estudos linguísticos: saberes e práticas

## O erro ortográfico na produção escrita de alunos da Educação Básica

Fabíola Regina Damasceno dos Santos<sup>1</sup>  
Ednalvo Apóstolo Campos<sup>2</sup>

**Resumo:** Erros ortográficos são comuns nos primeiros anos de escolaridade, no entanto, tenho observado, enquanto professora de língua portuguesa, que esses erros se estendem para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O presente artigo tem como objetivo discutir a problemática do erro ortográfico na produção textual de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais no município de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó (PA) sob o viés do letramento escolar (SOARES, 2004) e da reflexão sobre as práticas de escrita como objetos de avaliação e verificação de erros e, ao mesmo tempo, apresentar o produto de intervenção desenvolvido como atividade obrigatória no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UEPA. O objeto da pesquisa foi a análise dos erros ortográficos de uma amostra de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Os dados foram coletados de produções escritas em sala durante atividades diversificadas nas aulas de Língua Portuguesa em anos anteriores à pandemia da COVID-19 e fazem parte de meu acervo. Teóricos como Ferreiro (1985), Antunes (2005), Cagliari (2007), Marcuschi (2008), Roberto (2016) forneceram suporte teórico à pesquisa. Diante disso, voltamos nossa atenção para esses erros ortográficos, procurando compreender quais são as maiores incidências, suas causas principais, que critérios utilizar para identificá-los e o que podemos fazer para que nossos alunos superem ou minimizem esses problemas de escrita.

**Palavra-chave:** Ensino de Português; Produção de Texto; Erro Ortográfico.

**Abstract:** Spelling errors are common in the first years of schooling, however, I have observed, as a Portuguese language teacher, that these errors extend beyond the initial years of Elementary School. This article aims to discuss the problem of spelling errors in the textual production of students in the final years of Elementary and High School in state schools in the municipality of Cachoeira do Arari, in the Marajó archipelago (PA) from the perspective of school literacy (SOARES, 2004) and reflection on writing practices as objects of evaluation and error checking and, at the same time, present the intervention product developed as a mandatory activity within the scope of the Professional Master's Degree in Letters at UEPA. The object of the research was the analysis of spelling errors in a sample of students from the 9th grade of Elementary School and the 3rd grade of High School. Data were collected from productions written in the classroom during diversified activities in Portuguese language classes in years prior to the COVID-19 pandemic and are part of my collection. Theorists such as Ferreiro (1985), Antunes (2005), Cagliari (2007), Marcuschi (2008), Roberto (2016) provided theoretical support to the research. Therefore, we turned our attention to these spelling errors, trying to understand which are the major incidences, their main causes, what criteria to use to identify them and what we can do for our students to overcome or minimize these writing problems.

**Keyword:** Teaching Portuguese; Text Production; Orthographic error.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor Classe I/ Efetivo da Rede Pública Estadual de Ensino do Pará. E-mail: [proffabiola2@gmail.com](mailto:proffabiola2@gmail.com). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8385254284935860>

<sup>2</sup> Orientador. Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2014). É Professor Adjunto da Universidade do Estado do Pará/Departamento de Língua e Literatura, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação PPGELL-Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. E-mail: [ednalvo.campos@uepa.br](mailto:ednalvo.campos@uepa.br). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4649206396357044>

## 1. Introdução

As discussões sobre as práticas letradas estão embricadas em dois conceitos basilares: a alfabetização e o letramento. Para Val (2006), o letramento acontece muito antes de a criança alfabetizar-se, tem início quando esta passa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade, como placas, rótulos, embalagens comerciais, linguagem digital e outros, passando a reconhecê-los em diferentes participações das práticas sociais em um processo natural e autônomo.

Nesse sentido, observa-se na sociedade contemporânea que o aprendizado das primeiras letras, por si só, não é mais suficiente para o conceito de alfabetização, visto que a maioria do alunado vive em uma sociedade multiletrada, o que significa dizer que o aprendizado na etapa da alfabetização tende a acompanhar a cultura da escrita a partir de um novo olhar para as antigas discussões e, mais ainda, a compreensão dos dois conceitos, alfabetização e letramento, como processos complementares e não dissociáveis. Significa dizer, também, que nenhum método poderá desenvolver no alfabetizando a cultura da escrita ou, ainda, as habilidades e competências de uso da leitura e da escrita. Este é o grande desafio – alfabetizar letrando. Embora seja o discurso frequente, torna-se desafiador quando nos deparamos com as “sociedades densamente semiotizadas em que vivemos” (ROJO, 2009, p. 89), e nossa tarefa, enquanto professores, é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes.

A partir de nossas reflexões acerca das práticas observadas em sala de aula no que se refere à produção escrita dos alunos, percebemos que a escola não apresenta uma meta definida para abordar a ortografia. A escrita acaba sendo um objeto de avaliação, de ensaio e verificação de erro e não de ensino. Quando falamos em produção de texto durante as aulas de Língua Portuguesa, logo escutamos “redação não”, “sou péssimo em redação”, “não sei escrever”, “não gosto de português”, dentre outros dizeres que justificam falta de interesse pelo ato de escrever.

Nosso objetivo ao analisar os erros ortográficos na produção escrita dos alunos consiste em buscar entender as causas das dificuldades com essa modalidade e, posteriormente, colaborar para que sejam amenizadas. Devido à pandemia da Covid-19 não foi possível ir a campo, por isso optamos por analisar os textos escritos produzidos pelos alunos em sala de aula nos anos finais da Educação Básica, ou seja, o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental e na 3ª (terceira) série do Ensino Médio durante as aulas de Língua Portuguesa das turmas nas quais estive lotada dentre os anos de 2017 e 2019.

Objetivamos, ainda, aprimorar a competência discursiva desses alunos na modalidade escrita da língua portuguesa, colaborando com a amenização dos erros ortográficos por meio da elaboração de uma sequência didática a partir da utilização de recursos infográficos, para

uso do professor de língua portuguesa, o que para Marcuschi (2008, p. 213), “têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita”. É provável, que se forem dadas as possibilidades e um suporte adequado, alunos de qualquer esfera social serão capazes de ler e escrever, tanto quanto foram capazes de aprender a falar e a brincar.

Nas seções seguintes, apresentaremos o embasamento teórico e a metodologia utilizada com seus instrumentos de análise do *corpus* que fundamentou nossa pesquisa. Vale ressaltar que as amostras fazem parte do acervo desta autora-professora e se constituem de textos variados produzidos, em grande parte pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, e pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio durante as aulas de Português desde o ano de 2017 até o início de 2019.

## **2. A linguagem humana e a aquisição formal da escrita**

A linguagem humana manifesta-se naturalmente na modalidade oral e a linguagem escrita é adquirida por meio do processo formal da alfabetização. A modalidade oral, cuja aprendizagem é objeto de estudo das teorias da aquisição, ocorre de modo natural na interação das crianças com os adultos, além de que o oral chega mais rápido ao nosso intelecto, seja pela interlocução face a face ou pelos meios de comunicação como o telefone, o rádio, a televisão e a internet, atingindo assim as grandes massas. A aquisição da modalidade escrita, todavia, depende de um processo formal de alfabetização para que o indivíduo aprenda o sistema notacional da língua.

Em conformidade com o que diz Soares (2004, p. 97), alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, em contextos de letramento. Entretanto, sabemos que ainda existem alunos (refiro-me, particularmente, ao contexto marajoara, no tocante aos casos dos filhos de vaqueiros e pescadores que vêm do campo para a cidade em busca de escolarização) que chegam à escola apresentando contato mínimo com a cultura da escrita, e que, nestes casos, devemos ser muito mais conscientes em nossas escolhas e encaminhamentos, oferecendo-lhes possibilidades de acesso a diversos textos presentes em diferentes suportes semióticos, mas nunca, afastando deles descobertas próprias sob a hipótese de não conseguirem explorar informações desconhecidas. Ao contrário, o trabalho nestas condições tende a seguir pelo lado positivo no processo de leitura e apropriação da escrita, não se detendo somente ao funcionamento do sistema alfabético e ortográfico.

Cagliari (2007, p. 114) discorre que a escrita objetiva a leitura e a leitura objetiva a fala (expressão linguística composta de signos-significante e significado) e menciona dois grandes grupos de sistemas de escrita baseados no *significado* (escrita ideográfica) e no

*significante* (escrita fonográfica). Os sinais de trânsito, logotipos, a escrita dos números e das notações científicas são escritas ideográficas, independem de uma língua específica, ou seja, sua leitura pode ser feita em várias línguas, dependendo da habilidade linguística do leitor. Por outro lado, o sistema de escrita baseado no *significante*, segundo Cagliari (2007 p. 115), “depende essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado”, dependendo crucialmente da ordem linear da escrita (padronizada). O autor observa, ainda, o compromisso dos sistemas de escrita com os sons de uma língua, salientando que as mudanças ocorridas no decorrer do tempo transformam a forma fônica das palavras, dificultando, conseqüentemente, a aprendizagem da escrita.

Quando recebemos nossos alunos para ensinar-lhes língua portuguesa, devemos partir do pressuposto de que já são falantes nativos, cabendo apenas desenvolver um ensino voltado aos diversos contextos sociais de uso das modalidades oral e escrita, já que “escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal” (cf. ANTUNES, 2009, p. 209). Escrevemos para agir com o outro, trocar informações com alguém, dizer-lhe algo sobre algum pretexto, por isso a importância de qualificar a escrita através da ortografia, da concordância e de outras particularidades na perspectiva da interação.

Antunes (2005) caracteriza a atividade de escrever, além da interação, como atividade cooperativa, contextualizada, textual, intencional, e outras que superam o que aprendemos na escola com a escrita de palavras, frases soltas e descontextualizadas. Essa fragmentação, segundo a autora, acarreta percepções distorcidas do funcionamento das línguas, já que que não se trata apenas de decodificação de ideias através de sinais gráficos. Infelizmente, o planejamento e a revisão do que escrevemos, na escola, é eventual.

## **2.1. Algumas discussões sobre ortografia: aprendizagem, dificuldades presentes na produção escrita, erros e norma**

A ortografia de uma língua consiste na padronização da forma gráfica de suas palavras para o fim de uma intercomunicação social. Estudos realizados pelo Instituto Antônio Houaiss<sup>3</sup> mostram que oficializar a ortografia nada tem a ver com uniformização da língua, já que o uso que o falante faz dela independe de acordos de grupos ou decretos governamentais. Por outro

---

<sup>3</sup>Antônio Houaiss(1915-1999) foi filólogo, diplomata, fez crítica textual e foi o principal negociador brasileiro do Acordo Ortográfico, firmado em 1990 pela comunidade de nações lusofônicas. Grande estudioso da língua portuguesa, foi editor-chefe de duas enciclopédias e é um dos autores do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

lado, a inexistência de uma ortografia oficial comum criaria inúmeras dificuldades de natureza política e pedagógica.

A aquisição da ortografia é o início das práticas de alfabetização formal, desde o conhecimento alfabético pelas crianças. O sistema de escrita alfabético não representa diretamente o significado das palavras, mas sim sua sequência fonológica. Para alfabetizar-se, é necessário, portanto, que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabético, que se baseia na correspondência nem sempre biunívoca entre os grafemas e os sons da fala.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p. 23)

Ferreiro (1985) discute que para atingir essa compreensão sobre a escrita, a criança passa por algumas etapas ou fases, como a **pré-silábica**, que se caracteriza pela falta de compreensão da relação entre fala e escrita. Nessa fase, a criança geralmente acredita que a escrita é uma representação do significado das palavras e não da sua pronúncia.

Na fase **silábica**, a criança tenta estabelecer relações entre o registro gráfico e a oralidade, escrevendo uma letra para cada sílaba, sendo a escrita associada à pauta sonora da palavra. A próxima fase, **silábico-alfabética**, é uma transição, já que a criança começa a acrescentar mais letras na sua escrita, analisando algumas sílabas em seus fonemas constituintes, enquanto outras sílabas permanecem grafadas com apenas uma letra. Por fim, a criança acaba por efetuar uma análise sonora de todos os fonemas constituintes das palavras, atribuindo a cada um deles o grafema correspondente, sendo essa a fase **alfabética**. Porém, a descoberta da natureza alfabética do sistema de escrita não implica o domínio das regras ortográficas, uma vez que a escrita alfabética comporta diversas irregularidades do ponto de vista das correspondências entre grafemas e fonemas, à luz da diversidade brasileira, reinterpretando o que rege o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que trata da consolidação e o do aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental como condição para o avanço nos estudos.

No tocante às complexas relações entre os sons da fala e a aquisição da ortografia, em seu Guia Teórico do Alfabetizador, Miriam Lemle (2009) utiliza a metáfora do casamento para explorar essas relações que podem ser “mono” ou “poligâmicas”. A autora defende que os

complicados casos de não correspondência devem ser apresentados em etapas, partindo, primeiramente, dos fonemas que apresentam formas de representação biunívoca e monogâmica, como [p, b, t, d, f, v, a] cujos símbolos ortográficos ou letras a eles correspondentes a autora chama de “esposas fiéis de um marido só” (LEMLE, 2009 p. 18) já que “elas representam, onde quer que apareçam, sempre a mesma unidade fonêmica”. E Lemle ensina que, em uma etapa posterior, o alfabetizando precisa superar a hipótese idealizada de correspondência entre som e letra que criou, devendo entrar em contato com casos complexos como os que ocorrem, por exemplo, com os fonemas [s, l, r, m, e, o ..., entre outros] nas diferentes posições silábicas. Essa etapa precisa levar o alfabetizando a construir uma nova hipótese: “para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som” (LEMLE, 2009, p. 18). Dessa maneira, a superação da relação equivocada de equivalência entre som e letra poderia ser, também, a superação de muitos erros de escrita apresentados pelos alunos no percurso de toda a educação básica.

Além da hipótese da correspondência entre fonemas e letras, construída pelas crianças, uma das primeiras ideias que elas elaboram em relação ao significado de uma sequência de letras é a seguinte: as letras representam o nome dos objetos. Trata-se do princípio da correspondência. Esta é a concepção que os alunos carregam até hoje por terem sido ensinados a analisar e/ou escrever palavras e frases isoladas, descontextualizadas, nos referimos às aulas de gramática que se ocupam de “retificação” de erros, o que para Perini (2010, p. 18) “nunca levou ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito”.

O que é que se ensina nas aulas de português? Esta indagação decorre do baixo rendimento escolar apresentado por nossos alunos sobre o ensino de língua portuguesa em sala de aula, considerando que o aluno da rede pública percorre nove anos no Ensino Fundamental e nos anos finais ainda apresenta dificuldades no que concerne ao uso da modalidade escrita da língua. Estudos realizados por Bezerra (2004), com base nos conceitos de atividades epilinguísticas de Franchi (1991)<sup>4</sup>, Travaglia (2001) e Geraldi (2002) apontam que atividades epilinguísticas são aquelas que permitem refletir sobre os recursos da língua e sua utilização

---

<sup>4</sup> O conceito de atividade epilinguística é atribuído aos estudos desenvolvidos na França por Antoine Culioli a partir da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, ainda na década de 60 do século passado. No Brasil, Carlos Franchi (1991) é um dos pioneiros a utilizá-lo. Segundo Franchi, são atividades epilinguísticas a prática que opera sobre a própria linguagem, como o que se faz ao comparar as expressões, transformá-las, experimentar novos modos de construção, brincar com a linguagem, assim como atribuir novas significações às formas linguísticas. Franchi defendia que tais atividades merecem ocupar maior espaço no ensino de Língua Portuguesa, não em substituição, mas em igualdade com as atividades metalinguísticas, envolvendo a reflexão sobre a língua. Ao lado das atividades epilinguísticas, outros autores como Geraldi (2013) propõem a análise linguística, pautada em práticas de linguagem, juntamente com a leitura e a produção de textos orais e escritos.

consciente. Por exemplo, reescrever várias vezes o mesmo texto é um exemplo desta atividade quando o objetivo for o de torná-lo mais claro e expressivo. Nosso propósito, na escola, seria ampliar o repertório de estratégias a serem utilizadas pelos alunos na construção de seus textos escritos. E como pretendemos trabalhar com a refação/reescrita textual com suporte de sequência didática e com a intervenção do professor, também optamos por adotar uma série de atividades que envolvam o ensino-aprendizagem, em sala de aula, de técnicas de revisão da ortografia de modo a contribuir com as habilidades de autocorreção

Com vistas a esse contexto escolar, nos cabe aqui uma reflexão sobre os recursos oferecidos pela língua de modo a operar no uso eficiente da linguagem verbal na modalidade escrita. Precisamos ensinar a escrever e a reescrever de forma indissociável. No que se refere ao convívio com os textos, em particular, a formação de leitores, não tem sido garantida nos objetivos do ensino, já que estes, em uma sociedade moderna, circulam comumente nas comunidades culturalmente diversificadas, demonstrando a facilidade com que realizam a oralidade e a dificuldade que enfrentam na escrita.

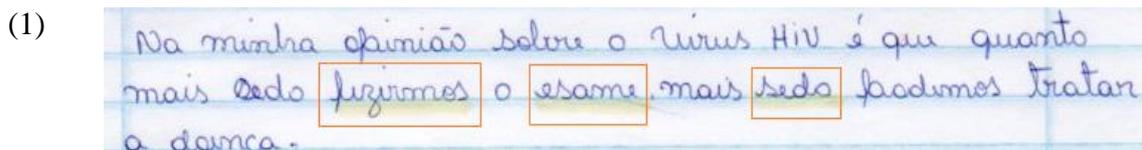
Gomes (2016) apresenta noções de erro à luz do que discutem os linguistas Bagno (2008) e Cagliari (1990), o que nos permite corroborar o consenso existente entre os autores no que se refere a ortografia enquanto escrita correta das palavras. Então, sendo a ortografia capaz de neutralizar a variação linguística na escrita, os erros ortográficos coexistirão. Bagno *apud* Gomes (2016, p. 46) diz que “não há problema em pronunciar “bulacha” ou “bolacha”, desde que o professor explique ao aluno que só pode escrever “bolacha”, em decorrência da existência de uma única ortografia para a língua portuguesa”.

Poll (2008, p. 86) afirma que a noção de erro está intimamente ligada ao conceito de norma que se toma como medida para a aferição deste, fato muitas vezes ignorado ou visto como pressuposto nas discussões sobre o assunto. A autora cita Bagno (2001) e suas análises gramaticais realizadas em cartazes e placas, que primeiramente se referem aos erros ortográficos como “desvios da ortografia oficial”, posteriormente afirma que “[...] não se pode negar que o erro ortográfico é um selo social altamente estigmatizante”, discordando do autor quando diz “quando se trata de língua, só se pode qualificar de erro aquilo que comprometa a comunicação entre os interlocutores” (*apud* POLL, 2008 p. 87).

Roberto (2016, p. 153) afirma que “a conversão da oralidade para a escrita se dá a partir da variedade sociolinguística de cada sujeito”, aumentando a complexidade do processo de escrita comparado ao de leitura. Por esse motivo, reflete e/ou critica o tratamento das questões ortográficas em um único bloco, sem respeitar suas especificidades.

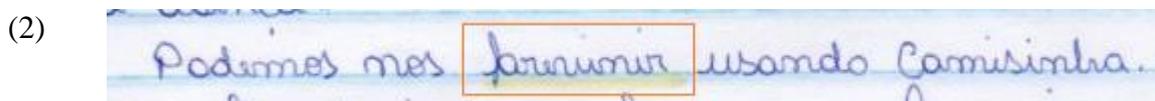
Escrever corretamente, sem cometer erros ortográficos, significa selecionar uma única forma para as palavras de uma língua, sem levar em consideração quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a elas. A necessidade dessa prática não é particularidade da escola (embora a intervenção pedagógica dos professores seja essencial para o avanço dos alunos na ortografia), mas também para além dela, onde há críticas, discriminação e censura pelos erros ortográficos cometidos.

No tocante às dificuldades com a escrita, a produção de erros apresentada no *corpus* dessa pesquisa se dá por razões variadas. Na figura abaixo se pode observar a grafia de palavras como cedo por <sedo>, exame, por <esame>, em (1):

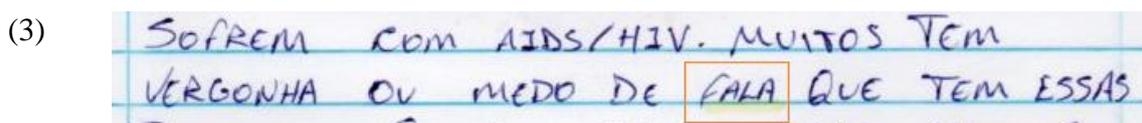


Trata-se, nesse caso, da inexata correspondência entre o som fonético e a representação gráfica das palavras.

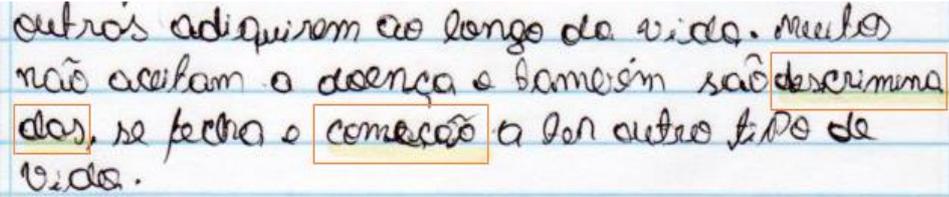
No entanto, o erro pode ocorrer pela não correspondência do morfema lexical, base da palavra, e suas derivações morfológicas, como a que ocorre em prevenção, prevenir /preve-/ em (2):



Ou ainda, pela produção extremamente recorrente de grafia de verbos na forma não-finita em que há, na fala, o apagamento da velar /r/, como <fala\_> em vez de <falar\_>, em (3).



Outro erro ortográfico quantificado de forma significativa no *corpus* se dá pela ‘confusão’ entre o morfema de número da forma pretérita de terceira pessoa verbal /-m/ pela morfologia da forma futura /-ão/, conforme o exemplo em (4), com <começão> em vez de <começam>.

- (4) 

Tais exemplos, são recorrentes no *corpus* coletado a partir das produções dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio de duas escolas estaduais da zona urbana do município de Cachoeira do Arari, no Marajó – Estado do Pará.

### 3. Metodologia

Para a realização do presente estudo, foi elaborado um *corpus* composto por 25 (vinte e cinco) redações escolares de alunos do 9º ano da Escola Estadual José Rodrigues Viana e 25 (vinte e cinco) redações do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Delgado Leão, ambas situadas na zona urbana da cidade de Cachoeira do Arari, na Ilha do Marajó.

Os textos que constituem o *corpus* foram solicitados após o ensino de gêneros argumentativos com a realização de leituras, seminários, apresentação de vídeos e debates sobre temas polêmicos, produzidos por alunos na faixa etária de 13 a 25 anos, incluindo os dois níveis de ensino na modalidade regular dos turnos da manhã e da tarde. É importante informar que a coleta das produções não foi direcionada a esta pesquisa, uma vez que, por conta da pandemia, não foi possível realizar esta etapa, programada anteriormente. As produções foram feitas pelos alunos, em sala de aula, entre os anos de 2017 e início de 2019 e faziam parte de meu acervo.

Dessa maneira, a coleta do *corpus* não foi controlada para a finalidade de análise de erros. Fez-se uma coleta quantitativa para, em um segundo momento, realizar uma análise qualitativa para melhor discutir a consistência dos erros nas produções escritas. Realizou-se fundamentação teórica em autores como Soares (2004), Antunes (2009), Val (2006), Rojo (2009) e Dolz & Schneuwly (2011) tornando possíveis as reflexões apresentadas neste artigo.

Os questionamentos que subjazem o trabalho, são: O que faz com que o erro de ortografia seja recorrente na produção escrita de alunos nas séries finais da Educação Básica? Os erros recorrentes são de natureza fonológica, morfológica ou sintática? Questionamentos alavancaram o desenvolvimento de uma análise documental dos escritos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio com vistas à identificação dos agentes motivadores dos recorrentes erros ortográficos nesses níveis de ensino. Para tanto, organizamos uma lista com os erros ortográficos identificados nos textos e codificamos um a um, compondo

uma amostra para que pudéssemos analisar sua ocorrência e buscar estratégias para superação desses erros por parte dos alunos.

#### 4. Análise dos erros

Realizou-se uma análise qualitativa com vistas à identificação dos erros ortográficos, considerando os diferentes tipos de motivação para sua produção. A identificação e seleção dos erros se deu de forma manual, em que se analisou gramaticalmente cada um deles, além da identificação dos padrões de ocorrência.

Nas subseções seguintes apresentam-se os erros mais recorrentes encontrados no *corpus*.

##### 4.1. Erros fonológico-ortográficos

Lemle (2009), em seu Guia Teórico do Alfabetizador, aponta de maneira prática o que ela chama de as ‘complicadas relações entre sons e letras’, já que, via de regra, são minoritários os casos em que há correspondência biunívoca entre os sons da fala e as letras do alfabeto. Diz a autora:

O casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o que cada letra corresponda a um som, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos (LEMLE, 2009, p. 11)

O Quadro 1, abaixo, relaciona as letras consoantes e vogais do alfabeto com os fonemas a elas correspondentes. Nesse caso coincidem som e letra – a que Lemle (2009) chama de “correspondências biunívocas”. Essa correspondência, como se pode ver, é minoritária, dada as múltiplas relações de não correspondência existentes. Apenas os pares mínimos compostos pelos fonemas oclusivos /p, b/, /t, d/ e fricativos /f, v/, bem como a vogal média baixa /a/, correspondem em português a sua representação ortográfica.

Quadro 1 – Correspondência biunívoca entre letras e sons<sup>5</sup>

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

<sup>5</sup> Quadro retirado de Lemle (2009, p. 12).

A relação assimétrica entre som e letra, é, sem dúvida, um dos fatores que levam os alunos a cometerem erros. Foram encontrados no *corpus* diversas ocorrências cujos erros estão ligados a essa relação de assimetria.

Os subtópicos a seguir reúnem alguns erros produzidos a partir da assimetria entre os fonemas /S/, /Z/, /ɾ/ e /R/ e as letras a eles correspondentes na grafia de algumas palavras.

#### 4.1.1. O fonema /S/ e as letras: S, SS, C, Ç, Z, X

No quadro 2, o fonema /S/ apresenta um rico cenário de representação ortográfica, por meio das consoantes **S, SS, C, Ç e SC**, que confunde e leva os alunos do 9º ano a cometerem erros ortográficos.

Quadro 2 – o fonema /S/

Erros ortográficos	Fonema	Palavra dicionarizada
Profição	/s/	profissão
profisão	/s/	profissão
texte	/s/	teste
proximo	/s/	próximo
proficional	/s/	profissional
creser	/s/	crescer

Em todos os exemplos do Quadro 2 os erros foram cometidos por motivação fonético-ortográfica ligada à inexata correspondência do fonema /S/ com a letras que podem representá-lo.

#### 4.1.2. O fonema /Z/ e as letras: S, Ç, X

No quadro 3, o fonema /Z/ apresenta possibilidades de representação que confundem os alunos, já que pode ser representado graficamente pelas letras ‘S’, ‘Z’, ‘Ç’ e ‘X’. O quadro permite observar a confusão entre o fonema e as letras que o representam nas ocorrências encontradas.

Quadro 3 – o fonema /z/

Erros ortográficos	Fonema	Palavra dicionarizada
transfução	/z/	transfusão
imprevicives	/z/	imprevisíveis
infelimente	/z/	infelizmente
esame	/z/	exame

#### 4.1.3. Os fonemas /r/ e /R/

Em português, salvo algumas variedades regionais, de modo geral, a letra ‘r’ corresponde tanto ao fonema velar /R/ que ocorre em “carro”, “honra” e “roça” ou ao fonema oclusivo alveolar (tepe) /r/ presente em palavras como “arara” e “caro”. Na convenção escrita, podem ocorrer como “rr” quando intervocálico ou apenas como “r” quando em outras posições, variando entre os fonemas alveolar e o tepe.

Nas produções dos alunos tanto do 9º ano, quanto do 3º é bastante produtivo o apagamento da velar /R/ na grafia de verbos não finitos como é o caso de “servir” e “acabar” listados no quadro 4.

Quadro 4 – os fonemas /R/ e /r/

Erros ortográficos	Fonema	Palavra dicionarizada
servi_	/R/	servir
acaba_	/R/	acabar
exécito	/R/	exército
carrente	/r/	carente
irresponsabilidade	/R/	irresponsabilidade

Todavia, o erro ortográfico relacionado à letra “r” vai muito além do que analisamos até aqui. Por exemplo, em “exército”, pode ocorrer o apagamento da fricativa na oralidade, resultando em <exécito> como na produção escrita do aluno. Não se trata de infinitivo, mas apagamento em final de sílaba tônica, no meio de palavras, que, segundo Roberto (2016, p. 119), pode ocorrer em diferentes posições, sendo comum em fricativas em posição de coda<sup>6</sup>.

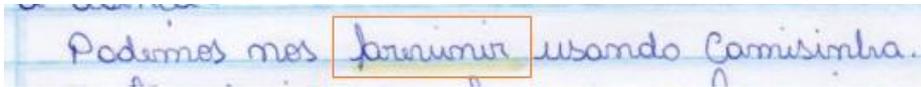
Outro caso interessante no quadro 4 ocorre na grafia da palavra <carente> (carente), em que o tepe /r/ é confundido com a fricativa velar /R/ e representado com dois erres [rr]. É provável que a produção desse erro tenha ocorrido pela razão de o fonema estar em contexto intervocálico, como o que ocorre na grafia das palavras “carro” e “corrente”; por outro lado, em <irresponsabilidade> a nova confusão dá-se ao contrário, ocorre a representação ortográfica do tepe /r/ em vez do fonema velar /R/. Tais exemplos apenas atestam as dificuldades na representação ortográfica desses fonemas, dada a inexata correspondência entre esses sons e as letras que os representam, como descreve Lemle (2009).

<sup>6</sup> Coda silábica: parte final da sílaba, após o núcleo (vogal), ocupada por uma semivogal e/ou uma consoante.

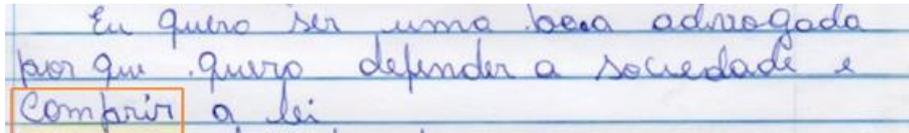
#### 4.2. Troca de fonemas no interior de sílabas

O erro ortográfico pode ocorrer, também, pela não correspondência do morfema lexical, base da palavra, e suas derivações morfológicas, como a que ocorre em prevenção, prevenir em (1) ou em cumprimento em (2)

(1) previ-

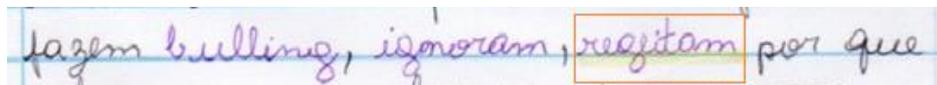


(2) compr-



Em (3), acontece fenômeno idêntico, demonstrando que o aluno, apesar de estar no 3º ano do Ensino Médio, ainda confunde o uso de letras com os fonemas ligados à fala, desconsiderando a morfologia da palavra rejeição, rejeitar, rejeitam por <rejeitam>

(3) rejeitam



#### 4.3- Erros sintático-fonológicos

No tocante aos erros sintático-fonológicos, destacamos o exemplo (4), referente ao elemento sintático integrante da categoria das conjunções, no caso a conjunção adverbial temporal <quando>.

(4) *condo* for adulto irei estudar para (...)

No exemplo em (4) há que se considerar além da grafia não correspondente a uma das possibilidades de representação do segmento fonológico correspondente à consoante oclusiva velar surda /K/, a homonímia relativamente a duas categorias sintáticas distintas e grafadas com a mesma forma: a conjunção “quando” e o pronome interrogativo da família *Qu-* (qual, quem, (por) que, quando, como, onde) “quando”, os quais, possivelmente, os alunos grafarão da mesma maneira (*condo*). Como aponta Lemle (2009) sobre a importância de se trabalhar em etapas, ainda na alfabetização, a (não) correspondência entre sons e letras, já que em muitos casos, os alunos passam da etapa da alfabetização sem assimilar essas relações.

Vale ressaltar que a conjunção <condo> (quando) está grafada como ocorre na variante que circula no contexto do falante marajoara.



#### 4.4. Alterações silábicas por inserção de fonema

Roberto (2016), em seu guia introdutório à Fonologia, fonética e ensino, elenca alguns processos fonológicos de acréscimo no interior de palavras designados em diferentes nomenclaturas. Nos exemplos em (5) e (6) identificamos casos de epêntese em palavras com a mesma derivação morfológica no caso de <adquirem>, <adquire> e <adquirirem>, como também em <administração> demonstrando o desconhecimento da estrutura silábica, de acordo com a autora.

- (5) a. **adquirem** (...muitas pessoas depois que **adquirem** a doença)  
 b. **adquire** (...porque depois que **adquire**...)  
 c. **adquirirem** (a facilidade é muito grande das pessoas **adquirirem**...)
- (6) **adiministração** (eu gosto de **adiministração**)
- (7) **téquinica** (irei estudar para **téquinica** de infermade...)

#### 4.5. Grafia de palavras formadas por locuções

No quadro 5, listamos algumas amostras de palavras formadas por locuções, demonstrando o que Ferreiro (1985) evidencia como a falta de compreensão entre a fala e a escrita. É possível perceber uma representação “fiel” da oralidade em correspondência não oficializada na modalidade escrita.

Há nesses erros uma relação com a definição de vocábulo fonológico e vocábulo formal, a exemplo, por Mattoso Câmara Jr (1996[1970]) aos vocábulos do português, propondo a delimitação a partir da atribuição de um acento fonológico às formas livres. Tratam-se de casos muito comuns e persistentes na produção escrita de alunos da educação básica referentes às dificuldades de reconhecimento de limites de fronteiras entre os vocábulos.

Quadro 5 – palavras formadas por locuções

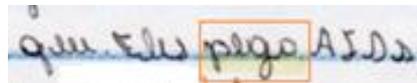
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Locução</b>
Poriso	por isso
Ditoca	de tocar
Itambem	e também

Esse tipo de ocorrência e/ou dificuldade na escrita, são também observadas por Lemle (2009) ao falar sobre reconhecimento de palavras na delimitação de vocábulos fonológicos. Sem dúvidas, é necessário analisar durante as aulas de língua portuguesa todas essas dificuldades.

#### 4.6. Reduções morfossintáticas

No tocante às reduções morfossintáticas, foram encontrados erros como em (8) em que há a redução da morfologia verbal. Variação dialetal presente na fala marajoara. Lemle (2009) e Roberto (2016) concordam que é um caso de pronúncia não padrão característica da variedade sociolinguística, bastando para esse aluno registrar sua pronúncia ao escrever, ocasionando o erro ortográfico.

(8) ...que eles pego AIDS



#### 4.7. Troca do fonema lateral /l/ pelas vogais “o” / “u”

O exemplo em (9) trata de casos muito comuns na produção de erros de ortografia. É um dos casos tratados por Lemle (2009) como a não correspondência entre os sons e as letras. Na metáfora do casamento apresentada pela autora esse é um dos casos de relação “poligâmicas” na correspondência entre som e letra.

(9) facio (não é facio)



A letra “l” em português representará o fonema lateral /l/ apenas nos casos que antecede vogais nas fronteiras de sílabas, em início ou no meio de palavras em posição de ataque. Quando estiver em posição de coda, ocorrerá como o fonema vocálico /u/, levando a erros ortográficos como em (9).

De modo geral, Lemle (2009) explica que o alfabetizando precisa superar a hipótese idealizada de correspondência entre som e letra que criou, devendo entrar em contato com casos complexos como os que ocorrem, nas diferentes posições silábicas. Essa etapa precisa levar o alfabetizando a construir uma nova hipótese: “para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som” (Lemle, 2009, p. 18). Dessa

maneira, a superação da relação equivocada de equivalência entre som e letra poderia ser, também, a superação de muitos erros de escrita apresentados pelos alunos no percurso de toda a educação básica.

#### 4.8. Casos de síncope de fonemas

Processos de supressão fonológica são classificados por Roberto (2016) de acordo com a posição do elemento apagado. O quadro (7) mostra casos de síncope ou apagamento de fonemas no interior do vocábulo, caso de segmento com características articulatórias de uma vogal “u” (glide) em “faculdade” e “adulto”, em decorrência da alteração do fonema /l/ realizado como vogal em posição de coda silábica.

Quadro 7 – síncope de fonemas

erros ortográficos	ocorrência	palavra dicionarizada
facudade	facu_dade	faculdade
aduto	adu_to	adulto
execito	exe_cito	exército

Nos exemplos do quadro (7) ocorre a supressão ou síncope de letras referentes a fonemas não produzidos na fala e, conseqüentemente, não reproduzidos na escrita. Em “exército”, ocorre a supressão da fricativa velar no final de sílaba tônica, mostrando os contextos de produção dos fenômenos de supressão e sua interferência na escrita.

#### 5. Uma proposta de intervenção didática

É preciso praticar a revisão, a refacção e a reescrita de textos produzidos pelos alunos no interior da escola e fora dela em diferentes ambientes digitais conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que nos motivou a construir um produto baseado na sequência didática de gênero (SDG) criada pelos pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) entre eles Dolz e Schneuwly (2011).

O trabalho com a sequência didática de gênero viabiliza a transposição didática de um gênero textual oral ou escrito, através de um conjunto de atividades escolares que propõe uma maneira sistemática de promover a apropriação de uma prática de linguagem. Escolhemos o gênero Artigo de Opinião para os alunos dos anos finais da Educação Básica (9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série Ensino Médio), pois observamos que os alunos apresentam facilidade em opinar utilizando a modalidade oral.

Inicialmente, serão apresentados aos alunos diferentes gêneros textuais: editorial, anúncio, notícia, folder, cartaz que mostrem gêneros opinativos sobre questões da atualidade. Deixaremos a turma à vontade para escolher os textos mais interessantes. Em seguida solicitaremos o agrupamento desses textos por temática e uma breve seleção de ideias conforme sinopse apresentada no quadro a seguir.

Módulos/Oficinas		Objetivos (para o professor)	Atividades /tarefas/ dispositivos didáticos
1	Artigo de Opinião: Do cotidiano ao mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizar sobre importância da opinião para o cidadão;</li> <li>• Apresentar aos alunos vários textos pertencentes ao gênero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar a sala em círculo para que alunos e professor possam visualizar uns aos outros;</li> <li>• Perguntar aos alunos o que sabem OPINIÃO e deixar que apontem os textos do gênero dentre os partilhados pelo professor;</li> <li>• Apresentar exemplos de artigo de opinião impressos de modo que os alunos possam manuseá-los</li> <li>• Tarefa de casa: pesquisar um texto impresso/digital(CD/pendrive) do gênero estudado e trazer para a escola</li> </ul>
2	Apresentação do projeto: Minha terra, meu lugar	<p><b>Um olhar sobre a saúde no município</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre os problemas que mais afetam a saúde local</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade oral, com esquematização na lousa, sobre os problemas de saúde da comunidade.</li> <li>• Tarefa de casa: pesquisa sobre o tema incluindo doenças que mais afetam a população.</li> </ul>
3	Reconhecendo a estrutura do artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o artigo de opinião apontando cada estrutura</li> <li>• Trabalhar o plano geral global do artigo de opinião</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos didáticos: artigos de opinião da Coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa projetados via datashow</li> </ul>
4	Produzindo um artigo de Opinião	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzir a escrita do artigo de opinião até a parte da descrição do problema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção textual</li> </ul>
5	Aprendendo a argumentar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar a planificação da sequência argumentativa: fase da premissa (explicitação da opinião) e apresentação dos argumentos (com as sustentações)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debates orais: “Vocês são a favor ou contra a caça de animais silvestres?”; “Vocês concordam com as corridas de cavalo de Cachoeira do Arari até Salvaterra?” (sistematização na lousa/ mídias das opiniões e argumentos)</li> </ul>
6	Discutindo sobre os temas apresentados pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer com que os alunos se aprofundem no problema “argumentos” para textualizar o artigo de opinião</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca por argumentos opinativos em textos sobre o assunto (relatos, notícias, postagens em sites oficiais do município, etc.)</li> </ul>
7	OFICINA 1: Aprendendo a usar os elementos articuladores do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver capacidades linguístico-discursivas nos alunos em relação ao uso e funcionamento dos elementos articuladores do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos didáticos: “Quebra-Cabeça de frases com elementos articuladores”</li> <li>• Produção escrita dos alunos destacando a OPINIÃO</li> </ul>
8	OFICINA 2: Reescrevendo o restante do artigo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzir o processo de reescrita do restante do artigo de opinião</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção textual ressaltando a importância dos recursos linguísticos pertinentes ao gênero.</li> </ul>

9	Hora de aprimorar nosso artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conduzir processo de revisão do texto, individual</li> <li>● Conduzir o processo de reescrita textual fornecendo as orientações necessárias para que o aluno supere suas dificuldades na escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dispositivo didático: “Ficha de revisão: artigo de opinião</li> </ul>
10	Finalizando o artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Orientar e/ou esquematizar o processo de digitação dos artigos (na sala de informática – se houver)</li> <li>● Ensinar a fazer a formatação do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividade de digitação dos artigos de opinião e publicação no site da escola</li> </ul>
11	Construção do Infográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentar o gênero digital e sua elaboração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perguntar aos alunos se conhecem sites de confecção do infográfico.</li> <li>● Ensinar o manuseio da ferramenta tecnológica e os programas gratuitos que possibilitam sua adequação ao que pretendemos. O CANVA, por exemplo.</li> </ul>

Como é possível observar, as atividades direcionadas por uma sequência didática torna o trabalho sistematizado e, ao mesmo tempo, dotado de possibilidades para que o aluno desenvolva sua competência discursiva na modalidade escrita. Nossa escolha por atividades de refação da escrita e/ou reescrita dos textos, produzidos durante as oficinas mencionadas na sinopse acima, é uma das principais estratégias para o desenvolvimento da capacidade escritora dos alunos, visto que, para tanto, também estará praticando suas habilidades leitoras.

E, para corroborar a eficácia de nossa proposta escolhemos o infográfico como ferramenta que dará suporte ao professor no momento da apresentação do gênero textual produzido.

Infográfico é um conteúdo explicativo que une informações verbais e visuais, transmitindo dados e conceitos de forma fácil. Infografias costumam conter textos, ilustrações, gráficos, sons, ícones e outros tipos de mídia em sua produção.

Vale ressaltar que aqui nesta seção discutimos apenas em linhas gerais o projeto baseado em Sequência Didática como suporte para a amenização de erros na produção escrita de alunos da Educação Básica.

## 6. Considerações Finais

O presente estudo transcorreu no intuito de contornar um problema há anos discutido por profissionais da educação: a proficiência escritora. O problema tem sido um dos precursores do desânimo e da evasão escolar no município de Cachoeira do Arari, de acordo com relatos orais dos alunos durante as aulas de língua portuguesa. O erro ortográfico precisa ser discutido em etapas sequenciais, por isso a análise precisou ser realizada considerando as particularidades de cada aluno.

Os erros ortográficos mais cometidos encontrados nas produções dos alunos são de natureza fonológico-ortográfica (presentes mesmo em etapas finais de escolarização), ratificando a complexidade da relação entre língua falada e língua escrita há muito discutida entre os linguistas. A insuficiência no aprendizado da ortografia reflete na falta de desempenho do aluno em várias disciplinas do currículo, principalmente na Língua Portuguesa.

Não é tarefa difícil perceber que, embora os alunos passem por um longo processo formal de escolarização, ainda assim, apresentam, nos anos finais, diversas lacunas na produção escrita, evidenciando um processo defectivo de alfabetização e letramento progressivo. Por isso, esperamos contribuir com alternativas que ajudem os docentes e alunos da Educação Básica a, não apenas perceberem o erro ortográfico como um problema que pode ser resolvido pelo próprio agente da escrita, mas a encontrar estratégias para a sua superação.

A pesquisa nos levou a refletir sobre a importância das práticas efetivas, significativas e contextualizadas que permitam ao professor construir com seus alunos novos caminhos, tornando-os proficientes na leitura e na escrita. A intenção é que essas práticas sejam fundamentadas a partir da compreensão dos fatores que levam ao erro ortográfico para a autocorreção e sua devida superação.

Considerando a ausência de práticas de análise linguística voltadas à autocorreção, vimos como atividade de suma importância, a refacção textual planejada apresentada na sinopse da sequência didática e esperamos que essa atividade possa dar continuidade ao desenvolvimento de práticas que envolvam as habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – fundamentais aos nossos alunos da Educação Básica.

## 7. Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de ensino; 21)

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Na ponta da língua; v.13)

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino;10)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 26 fev. 2018.

BEZERRA, Gema Galgani Rodrigues. **Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1ª a 4ª séries: atividades epilinguísticas em foco**. São Paulo: FEUSP, 2004 (Dissertação de Mestrado).

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Aspectos da ortografia. In: SILVA, Maurício (Org.). **Ortografia da língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-52
- CÂMARA JR, J. Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 24<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 1996[1970].
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.  
\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. 21.ed. – São Paulo: Cortez, 2015.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. – 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2014.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- LIRA, Bruno Carneiro. **Linguagens e a palavra**. -1.ed.-São Paulo: Paulinas, 2008 – (Coleção comunicar)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística2)
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- POLL, Margarete von Mühlen. **Ensino de Língua Portuguesa: relações entre o saber científico e a prática social da linguagem**. Tese (Doutorado em linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras UFMG. Belo Horizonte, p.292. 2008.
- RANGEL, Egon de Oliveira (coord); ROJO, Roxane (coord). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Coleção Explorando o ensino**. Brasília. V.19, p. 15-35, 2010.
- ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.(1997) Avaliação diagnóstica da capacidade de uso da língua materna pelo aluno do 1º grau e a formação do professor. *Anais*. I Congresso de Ciências da Educação. Araraquara/ São Paulo: UNESP/USP.
- SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio. Porto Alegre: Grupo A, n. 29, 2004.
- VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. p. 18-23. Acesso em: 28 dez. 2019.