

O erro ortográfico nas redações de vestibular

Daiani de Jesus Garcia¹, Ana Ruth Moresco Miranda²

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

² Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

daianijg@yahoo.com.br, ramil@ufpel.edu.br

Resumo. *A escola – e, por que não, a sociedade, no geral – cobra de seus alunos uma escrita escoreta, no entanto, pouco proporciona momentos de reflexão sobre as dificuldades ortográficas da língua. Talvez alguns professores apresentem resistência em trabalhar a ortografia com receio de serem tachados de tradicionais e obsoletos. Todavia, é de suma importância um trabalho reflexivo, que oriente os aprendizes, a fim de que eles, sem constrangimentos, possam redigir seus textos sem medo de errar. Com o intuito de averiguar o quão produtivo tem sido o trabalho da escola a este respeito, este estudo busca analisar os erros ortográficos cometidos pelos egressos do ensino médio com base nas categorias propostas por Morais (2003), a partir da análise das redações do processo seletivo de Verão/2007, da Universidade Federal de Pelotas.*

Abstract. *The school – and, why not the society in general – demand from its students a correct writing, nevertheless, it does not offer reflection moments about the spelling difficulties of the language. Perhaps some teachers show resistance in working with spelling due to the fear of being seen as traditional and obsolete. However, it is extremely important a reflective work, which advise students, so that, they can write their texts without fear of making mistakes. With the purpose of checking out how productive the school work has been concerned about it, this study analyzes, according to the categories proposed by Morais (2003), the spelling mistakes found in the assignments of the Summer University Entrance examination/2007, of Universidade Federal de Pelotas.*

Palavras-chave: aquisição da escrita; ortografia; ensino

1. Introdução

O desenvolvimento dos estudos lingüísticos, especialmente nas últimas três décadas, tem resultado em mudanças nas práticas escolares, no que concerne ao ensino da língua materna. A escola, porém, ainda que se proponha a inovar nas atividades de ensino-aprendizagem de língua, tem, muitas vezes, sido negligente em relação ao ensino da correta notação da língua escrita, conforme salienta Morais (2003). Além disso, mesmo sem um projeto de ensino para a ortografia, não raro, os professores de português continuam avaliando os aspectos ortográficos dos textos dos alunos e, erroneamente, caracterizando-os como bem ou mal sucedidos apenas com base nesses critérios. Não se pode deixar de considerar, porém, que o processo de escolarização, dos anos iniciais até o final do ensino básico, deve ter como uma de suas finalidades oferecer condições para

que os alunos detenham certos saberes, dentre os quais, os conhecimentos sobre a ortografia da língua.

Fundamentadas nesta reflexão, resolvemos analisar as redações produzidas pelos vestibulandos, tendo em vista já terem terminado a educação considerada básica, a fim de que pudéssemos verificar o tipo de erro que ainda persiste na sua expressão escrita. Acreditamos que este recorte não possa traçar um panorama preciso sobre o ensino de ortografia, mas nos pode mostrar alguns indícios, extremamente importantes, para que possamos trazer contribuições à reflexão sobre o ensino da norma ortográfica.

Sendo assim, definimos uma amostra constituída por dissertações escolhidas aleatoriamente do conjunto de redações relativas ao processo seletivo de Verão/2007, da Universidade Federal de Pelotas. Os erros extraídos das redações são classificados, de acordo com Morais (2003), em duas categorias: regulares e irregulares.

2. Considerações teóricas

A ortografia é uma invenção mais ou menos recente. Há trezentos anos, línguas como o francês e o espanhol não apresentavam uma ortografia definida por normas específicas. No caso de nossa língua — o português —, as normas referentes à escrita das palavras, tanto no Brasil como em Portugal, só surgiram no século XX e vêm sendo reformuladas de tempos em tempos (MORAIS, 2003).

De acordo com Zorzi (1998), o ensino da leitura e da escrita é enfatizado nas etapas iniciais do ensino fundamental, entretanto, dificuldades de graus variáveis podem surgir no decorrer da vida acadêmica e não devem ser negligenciadas. O processo de apropriação do sistema de escrita é lento, progressivo e na medida em que o aluno interage com a escrita elabora hipóteses que revelam diferentes graus de conhecimento constituídos e organizados no decorrer de sua escolaridade.

No entanto, até há pouco tempo, como menciona Carraher (1986), não só leigos, mas também estudiosos, tratavam o aprendizado da ortografia como uma modalidade de aprendizagem baseada essencialmente na memória. Porém, pesquisas realizadas em várias línguas, a partir de perspectivas da psicologia e da psicolinguística, têm demonstrado que a aprendizagem da ortografia é um processo complexo, influenciado tanto por características das palavras de cada língua, como por fatores vinculados a habilidades do aprendiz e a suas oportunidades de conviver com a norma escrita que está aprendendo.

Morais (2003), ao estudar os erros ortográficos, divide-os em dois grandes grupos: os regulares e os irregulares. Os pertencentes à primeira categoria são aqueles ocasionados pela não observância de regras contextuais, como a regra de uso do dígrafo ‘rr’, por exemplo. Já os irregulares dizem respeito àqueles casos em que não se pode definir contexto para o uso de determinado grafema¹ e há no mínimo duas opções disponíveis, embora apenas uma seja definida pela norma.

¹ Scliar-Cabral (2003) define ‘grafema’ como uma ou duas letras que representam um fonema. Assim, por essa definição, enquanto os dígrafos correspondem a um grafema, a letra ‘h’ de palavras como ‘homem’ e ‘hoje’ não corresponde a nenhum.

3. O lugar da ortografia na aula de língua portuguesa

Os estudos de Linguística Aplicada, como os de Travaglia (2003), Neves (2003), Geraldi (2004), Possenti (1996), dentre outros, vêm demonstrando a necessidade de um ensino de língua mais funcional, que represente não só uma variedade de prescrições, mas que possa dar conta das necessidades diárias dos falantes. Travaglia (2003) ressalta que o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação, é uma das justificativas para o ensino da Língua Portuguesa a falantes nativos. Cabe à escola, então, proporcionar aos educandos atividades que os façam incorporar, gradativamente, as “ferramentas” de que necessitam para o uso pleno da língua tanto na sua forma oral como na escrita.

Desta forma, temos de ter bem claro que é preciso uma sugestão de programa muito além da gramática, conforme diz Antunes (2007). E, neste “muito além” inserem-se, dentre outros, o trabalho com a leitura, a escrita, a interpretação e a produção de texto, além de um ensino sistemático da ortografia, que deve ocorrer não só nas séries iniciais, mas ao longo de todo o ensino fundamental e, também, médio, sempre que se fizer necessário.

Incorporar a norma ortográfica é um longo caminho a percorrer. Por isso, não podemos nos assustar e, como diz Morais (2003), em nome da correção, censurar ou diminuir a produção textual do dia-a-dia. O ensino sistemático de que falamos não pode se transformar em “freio” às oportunidades do educando de apropriar-se da linguagem escrita pela leitura e escritura de textos.

Travaglia (2007) chama a atenção do quanto é necessário o ensino da norma culta ou padrão, dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos.

4. Algumas propostas para análise dos erros ortográficos

Estudos como os de Lemle (1982), Carraher (1986), Zorzi (1998), Cagliari (2003), Morais (2003), Guimarães (2005), Miranda et alii (2005) e Monteiro (2008), têm refletido sobre a ortografia e sua aquisição, trazendo propostas para a análise e classificação dos erros ortográficos.

Conforme salienta Scliar-Cabral (2003), em português, o grau de correspondência grafo-fonêmico é maior para a leitura do que para a escrita, pois na ortografia portuguesa, o alfabeto tem apenas 23 letras que são usadas para representar os 26 fonemas. Assim, a norma ortográfica de nossa língua, estabelece diferentes critérios para as relações entre os sons e as letras.

Para as diferentes relações entre fonemas e grafemas, Morais (2003) propõe uma classificação que consideramos adequada para dar conta dos dados de escrita dos vestibulandos, uma vez que apresenta poucas divisões tipológicas², a saber, correspondências fonográficas regulares diretas, correspondências fonográficas de tipo

² Salientamos que para a análise de dados de escrita inicial os trabalhos de Guimarães (2005) e Monteiro (2008) oferecem uma proposta mais adequada.

regular contextual, correspondências fonográficas de tipo regular morfológico e correspondências fonográficas de tipo irregular.

Apresenta correspondência fonográfica regular direta aquela palavra cuja grafia pode ser prevista. Há, nestes casos, uma relação direta entre o som e a letra que o representa, como é o caso dos grafemas ‘p’, ‘b’, ‘t’, ‘d’, ‘f’ e ‘v’. Conforme Moraes (2003), “não existe nenhuma outra letra competindo” com o ‘p’ para grafar a palavra ‘pato’, por exemplo. É comum as crianças, em fase de aquisição da escrita, não encontrarem problemas com estas letras, embora, eventualmente, algumas troquem o ‘p’ pelo ‘b’, o ‘t’ pelo ‘d’ ou o ‘f’ pelo ‘v’, produzindo, por exemplo, *dua por ‘tua’ ou *fiu por ‘viu’. Isto ocorre porque estes sons são muito parecidos em sua realização articulatória, pois a única diferença é a vibração ou não das cordas vocais³.

As regulares contextuais consideram o contexto em que aparece a relação letra-som, cuja compreensão pode gerar a grafia correta sem a necessidade de memorização. O caso do uso do ‘r’ ou do ‘rr’ é um bom exemplo. Quando pronunciamos o r-forte, usamos ‘r’ no início de palavra (por exemplo, ‘rosa’) ou no início de sílaba precedida de consoante (como no caso de ‘tenro’). Porém, quando o mesmo som de r-forte aparecer entre vogais, obrigatoriamente teremos que usar o ‘rr’ (por exemplo, ‘barro’). Nos outros casos do uso do ‘r’, ou seja, quando pronunciamos o r-fraco, usamos um só ‘r’, como em ‘caroço’.

O terceiro grupo de regras de relações letra-som, o das correspondências regulares morfológico-gramaticais, nos permite inferir um princípio gerativo que faz com que saibamos, por exemplo, que os adjetivos que indicam lugar de origem sempre são escritos com ‘esa’, como ‘francesa’ e ‘portuguesa’. Mesmo que não tenhamos um conhecimento gramatical explícito, nossa intuição lingüística é capaz de nos fazer agrupar certas palavras sem, no entanto, as classificarmos.

Há ainda o caso das correspondências fonográficas irregulares, em que não há regra que ajude o aprendiz e ele terá de memorizar, usar estratégias ou recorrer ao dicionário para conseguir grafar adequadamente as palavras. Um dos principais exemplos é o caso da grafia do /s/, que em palavras como ‘seguro’, ‘cigarro’ ou ‘auxílio’, por exemplo, apresenta três diferentes grafias. Expor o aprendiz à escrita correta das palavras irregulares, através de textos diversos chamando a sua atenção para isso, é de fundamental importância para que ele possa memorizar sua imagem visual.

5. Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido a partir da análise de redações do processo seletivo de Verão/2007, da Universidade Federal de Pelotas. É uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja amostra é constituída por 100 dissertações escolhidas aleatoriamente as quais estavam contidas em pacotes de diferentes cursos. Neste primeiro estudo, de caráter

³ As consoantes surdas e sonoras se distinguem apenas pela vibração ou não das cordas vocais. /p, t, k, f/ são surdas e /b, d, g, v/ são sonoras.

preliminar, não controlamos variáveis, tais como curso pretendido, nível socioeconômico, escolaridade dos pais, etc.

A análise dos dados tem como objetivo fazer um levantamento dos tipos de erros encontrados nos textos dos vestibulandos conforme a categorização proposta por Moraes (2003).

6. Apresentação e análise dos dados

Mostraremos nos quadros⁴ apresentados a seguir o resultado do levantamento feito, considerando-se os erros de acordo com a tipologia pré-definida.

6.1. Correspondências fonográficas regulares

Casos	Exemplo	Forma ortográfica
Não distinção do par mínimo /f/ /v/	vez	fez
Não distinção do par mínimo /p/ /b/	bassando	passando

Quadro 1. Casos de regularidades diretas

Guimarães (2005), em sua dissertação “Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais”, menciona algumas ocorrências de erros relacionados à representação fonológica, como por exemplo, as trocas entre os fonemas /p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/. Este tipo de dado é observado principalmente nas duas primeiras séries dos anos iniciais e tendem a se resolver logo cedo. Para Lamprecht (2004), essas trocas são comuns durante o processo de aquisição da linguagem e não raro voltam a aparecer no processo de aquisição da escrita. No entanto, nesta etapa, este tipo de erro não era esperado, considerando que um candidato ao ensino superior já passou por, no mínimo, 11 anos de exposição formal a situações de leitura e escrita.

Caso	Exemplo	Forma ortográfica
Uso do ‘r’ ou ‘rr’	iracional	irracional

Quadro 2. Caso de regularidade contextual

Apesar de ter ocorrido apenas um caso de não observação da regra contextual, achamos oportuno comentá-la, tendo em vista que, ou por descuido ou por desconhecimento, o

⁴ Além dos dados expostos nos quadros, também foram encontrados casos de hipo e hipersegmentação (oque, apartir, atona, por tanto) e muitos casos de palavras com uso inadequado ou ausência dos acentos gráficos.

candidato não atentou para a necessidade de grafar o ‘r-forte’ entre duas vogais com o dígrafo ‘rr’.

A correspondência regular contextual entre fonemas e grafemas se caracteriza pelo fato de haver uma regra capaz de definir situações de uso dentro do sistema. Significa dizer que o valor da letra se define em função do contexto. Os casos de erro correspondente a esta regra contextual são mais comuns na aquisição da escrita infantil, embora, possa se observar, segundo Guimarães (2005), que a criança, desde cedo, lança mão do dígrafo ‘rr’ para representar o ‘r’ forte intervocálico. Houve, nos textos analisados pela autora, uma incidência muito maior de acertos do que de erros para esta grafia, o que também observamos em nossa análise.

Casos	Exemplo	Forma ortográfica
Flexões verbais	cuidão	cuidam
	deverião	deveriam

Quadro 3. Casos de regularidades morfológico-gramaticais

Estes exemplos são significativos, na medida em que apontam para a necessidade de explicitação, não só das relações entre a fonologia/fonética e ortografia, mas também de aspectos morfológicos que se relacionam com o sistema ortográfico. Erros como estes, encontrados em textos de vestibulandos, são comuns na aquisição da escrita, conforme mostram os trabalhos de Guimarães (2005), Miranda et alii, (2005) e Monteiro (2008), e também em séries mais adiantadas, como revela Duarte (2006).

Esses erros encontrados em estágios mais avançados do processo de escolarização parecem indicar que os alunos utilizam ainda um critério fonético em suas grafias. Consideramos que dois tipos de informação deveriam estar disponíveis aos usuários da língua escrita para que a grafia correta dessas formas verbais fosse observada: uma relativa à morfologia e outra à prosódia. A primeira está relacionada ao reconhecimento de que o ‘ão’ traz consigo a informação gramatical de terceira pessoa do plural no futuro do presente e que ‘am’, nas formas verbais, corresponde ao pretérito ou ao presente. A segunda, diz respeito ao acento, uma vez que a grande maioria das palavras da língua, à exceção de alguns poucos exemplos de formas nominais, grafadas com ‘ão’, tem ali a marca do acento prosódico.

6.2. Correspondências fonográficas de tipo irregular

Fonema	Exemplo	Forma ortográfica
/s/ início de palavra (‘s’, ‘c’)	cituação sicatrizes	situação cicatrices

/s/ entre vogais	<p>adolescência disciplinares acesso imprescindível excessões agressões nociva acontecendo profissionais</p>	<p>adolescência disciplinares acesso imprescindível exceções agressões nociva acontecendo profissionais</p>
/s/ depois de consoante	<p>insensibilizado assistencia inofencivas ofenças ofencivas conciderar concientização consciência inconciente conciderável penssam</p>	<p>insensibilizado assistência inofensivas ofensas ofensivas considerar conscientização consciência inconsciente considerável pensam</p>
/s/ em posição de coda medial	<p>contestualizar</p>	<p>contextualizar</p>
/z/	<p>anализar aprendisagem rizada faze</p>	<p>anализar aprendizagem risada fase</p>
‘j’ antes de ‘e’	<p>regeitada</p>	<p>rejeitada</p>

/ʎ/	humiliar familhares	humilhar familiares
‘h’ → ∅	hambientes	ambientes

Quadro 4. Casos de irregularidades

Como podemos verificar, a incidência deste tipo de erro é bastante alta, especialmente, em se considerando a grafia da fricativa /s/. Os estudos sobre aquisição ortográfica são unânimes em apontar este caso como sendo aquele que maior complexidade oferece ao usuário da língua escrita. Tal complexidade decorre da quantidade de grafemas disponíveis no sistema para a representação desse fonema (‘s’, ‘c’, ‘ss’, ‘sc’, ‘ç’, ‘scç’, ‘x’, ‘xc’ e ‘z’). Ao ter de grafar esses fonemas, o aprendiz, por ter diante de si tantas opções, não tem como prever o uso de um ou outro grafema em contextos competitivos. Segundo Lemle (1982), esse é um exemplo típico de relações múltiplas entre som e grafema no sistema ortográfico da língua. Essas relações caracterizam-se pelo fato de um fonema corresponder a vários grafemas ou um grafema a vários fonemas.

Nos dados relativos à grafia do /s/, recém apresentados, considerando-se o contexto em que a fricativa se encontra, vemos que na posição intervocálica e seguindo consoante, houve mais casos de erros. A posição intervocálica é exatamente aquela em que há um grande número de grafemas em competição, a saber, ‘c’, ‘ss’, ‘sc’, ‘ç’, ‘scç’ e ‘xc’, estariam disponíveis ao usuário.

A posição pós-consonantal oferece uma gama menor de possibilidade, ‘s’, ‘c’, ‘ç’, ‘sc’. Fato que, no entanto, não parece tornar a decisão menos complicada. Nos outros contextos citados, observa-se uma drástica diminuição na oferta de grafemas competitivos e, parece ser esse o motivo de haver também uma diminuição significativa na quantidade de erros observada.

A grafia do fonema /z/, embora irregular, é bem menos complexa, uma vez que há, na língua, uma preferência pelo uso do grafema ‘s’ para representar este fonema quando em posição intervocálica, tendência que, no entanto, não foi observada pelos alunos que cometeram os erros citados.

Os demais casos, referentes ao uso dos grafema ‘lh’, ‘h’ e ‘j’, constituem um conjunto de grafias cuja frequência não é alta na língua. No que diz respeito à representação gráfica do fonema /ʎ/, temos no sistema o uso preferencial do ‘lh’, exceto em alguns poucos itens lexicais tais como ‘animália’, ‘bromélia’, ‘dália’ e ‘família’, por exemplo. Na pronúncia dos falantes da língua se observa uma alternância entre [li] e /ʎ/, o que provavelmente seja a causa deste tipo de erro ortográfico. O uso do ‘j’ seguido de ‘e’, se comparado ao de ‘g’ seguido de ‘e’, é bem menos frequente na língua. A grafia do [ʒ] em contexto competitivo, isto é, antes de ‘e’ e ‘i’ vai depender da etimologia da palavra e ou do conhecimento que se tenha da forma ortográfica de palavras relacionadas. Do mesmo modo o uso do ‘h’ em início de palavras.

Ainda que exista na língua um grande número de irregularidades ortográficas, é preciso que o professor ajude o aluno a investir tanto na memorização das formas ortográficas das palavras como na utilização de estratégias de pensamento que

envolvam analogia. Cabe aos professores entenderem que, neste caso, mais do que a exposição à escrita impressa, seja em livros, revistas, jornais ou em qualquer outro suporte é imprescindível ensinar o aluno a perceber as assimetrias entre os sistemas oral e escrito, bem como a perceber as sistematicidades da ortografia.

Incorporar as normas ortográficas é um longo processo e a escola deve levar em conta o fato de que não é apenas pelo simples contato com a escrita que se aprende ortografia. É necessário um trabalho sistemático que possa auxiliar o aluno, sempre que necessário, a lançar mão de estratégias que lhe permitam refletir sobre a organização do sistema ortográfico. Assim, segundo Moraes (2003), não precisará perder tanto tempo com a escolha das letras na hora da escrita, ficando mais livre para organizar suas idéias no papel.

7. Comentário final

Buscou-se, a partir deste estudo, conhecer um pouco mais a respeito da forma como os vestibulandos lidam com a ortografia da Língua Portuguesa. Verificou-se que os índices menores de erros estão relacionados a contextos de fácil compreensão, como o uso ‘r-forte’ em contexto intervocálico. Observou-se ainda que as maiores dificuldades são relativas à grafia do /s/, como comprovaram os exemplos do ‘Quadro 4’.

Esse tipo de estudo mostra que é preciso entender o funcionamento do sistema ortográfico para que se possa saber interpretar o erro, pois como afirma Possenti (2004), faz-se muita confusão entre número de erros e tipos de erros.

É fundamental que o professor acredite que seu aluno é capaz de superar suas dificuldades na escrita também em séries mais adiantadas. Se o professor conhecer e souber lidar com as complexidades do sistema, poderá preparar ações pedagógicas capazes de auxiliar o aluno. É necessário também evitar atitudes preconceituosas. Bagno (2004), lamenta a grande confusão que as pessoas e até os profissionais da língua fazem entre erro de ortografia e erro de português. O lingüista afirma que saber uma língua, ou seja, saber a gramática de uma língua, não tem nada a ver com saber a ortografia dessa língua. São dois saberes diferentes, um é natural, o outro é artificial. Um é adquirido espontaneamente, o outro é aprendido através de *treinamento e memorização consciente* (grifo nosso).

Não queremos propor um ensino de português totalmente voltado à ortografia, o que seria uma grande incoerência, mas também não podemos permitir que não haja espaço em sala de aula para discuti-la. Como diz Antunes (2003, p.61), “é de se esperar que ao final do ensino médio os alunos não demonstrem dificuldades ortográficas [...] mas apenas isso não pode constituir o ideal da escrita adequada e relevante, embora não possa deixar de merecer cuidado”. Em suma, podemos perceber que dentre todos os saberes necessários para o competente uso da língua, inserem-se os conhecimentos ortográficos. Eles têm, assim como a gramática normativa, um lugar a ser ocupado no ensino da Língua Materna, e isto não pode ser negligenciado.

Conforme afirma Cagliari (2003, p.69), “ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções”.

8. Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística.** 10.ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CARRAHER, T. N. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do Português.** Isto Se Aprende Com O Ciclo Básico. Projeto IPÊ. Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1986.

DUARTE, T. F. C. **Um estudo sobre a relação entre atividades reflexivas e o desempenho ortográfico de alunos do ensino fundamental.** 2006. Artigo de Especialização – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

GERALDI, J. W.(org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004.

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

LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador.**São Paulo: Ática,1982.

MIRANDA, A. R. M.; MEDINA, S. Z.; SILVA, M. R. da. O Sistema Ortográfico do Português Brasileiro e sua Aquisição. **Linguagem e Cidadania.** Revista Eletrônica, UFSM. Julho/dezembro, 2005; edição 14.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas.** 2008. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2003.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In GERALDI, J.W.(org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004, p. 32 - 38.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia Prático de Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Gramática : Ensino plural**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZORZI, J. L. **Aprender e Escrever. A apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998.