

INTERFACE ENTRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O PROBLEMA METODOLÓGICO DO ENSINO DE ORTOGRAFIA

Marcos Paulo Santa Rosa Matos*

Resumo: Procurando apresentar alguns princípios para o ensino construtivista e reflexivo de ortografia, analisa-se a problemática teórica e metodológica da relação entre língua, gramática, ortografia e didática. Parte-se de uma revisão da crítica linguística e construtivista ao ensino tradicional, discutindo os conceitos de língua padrão, variação linguística, gramática normativa, ortografia e erros ortográficos, de um lado, e os procedimentos didáticos de memorização, cópia e repetição mecânica de formas escritas, artificialização da língua falada e suplantação do estudo reflexivo e pragmático da linguagem pelos estudos metalinguísticos, de outro. Em seguida, debatem-se as diretrizes científicas e oficiais do ensino de ortografia do Português Brasileiro, apresentando e sintetizando as propostas didáticas de Moraes (2009) – baseadas em princípios construtivistas e psicolinguísticos e voltadas para a exigência pedagógica, epistemológica e democrática da práxis crítico-reflexiva – para um ensino ortográfico tomado como instrumento para a construção da cidadania enquanto elemento estruturante das subjetividades sociais.

Palavras-chave: Ortografia; Linguística; Educação.

Resumen: Buscando presentar algunos principios para la enseñanza constructivista y reflexiva de la ortografía, se analizan los problemas teóricos y metodológicos de la relación entre el lenguaje, la gramática, la ortografía y la didáctica. Se inicia con una revisión de la crítica lingüística y constructivista de la enseñanza tradicional, discutiendo los conceptos de lengua estándar, variación lingüística, gramática normativa, ortografía y errores ortográficos, por una parte, y los procedimientos didáticos de memorización, copia y repetición mecánica de formas escritas, artificialización de la lengua hablada y suplantación del estudio reflexivo y pragmático de la lenguaje por estudios metalingüísticos, por otra. Después, se discuten las directrices científicas y oficiales de la enseñanza de la ortografía del Portugués Brasileño, presentando y sintetizando las propuestas didáticas de Moraes (2009) – basadas em principios constructivistas y psicolingüísticos y centradas en los requisitos pedagógicos, epistemológicos y democráticos de la praxis crítico-reflexiva – para una enseñanza de la ortografía, tomada como una herramienta para la construcción de la ciudadanía como elemento estructurador de subjetividades sociales.

Palabras clave:

Palabras clave: Ortografía; Lenguaje; Educación.

* Graduando em Letras (Licenciatura) e em Direito (Bacharelado) na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Ages).
E-mail: mp.srmatos@hotmail.com.



1 Introdução

Os estudos gerativos, sociolinguísticos e pós-estruturalistas desalojaram a ortografia de sua função quase-sagrada de definir o certo e o errado supondo um sistema absoluto e imutável chamado “língua”. Contrariamente a esses deslocamentos teóricos, o ensino de ortografia permaneceu alheio às reformas críticas e construtivistas que atingiram os parâmetros e práticas pedagógicas nas últimas décadas do século XX. Morais (2009, p. 9) adverte que

Discutir ortografia é enveredar por um espaço de controvérsias, pois implica em focar um objeto marcado por preconceitos. Por um lado, existem pessoas que continuam dando à questão ortográfica um peso não só desproporcional, mas também distorcido. Refiro-me aos professores e outros cidadãos que têm uma postura persecutória ante os alunos (ou usuários da língua que já saíram da escola) quando cometem erros ortográficos. No outro extremo, estão os educadores que, por defenderem um aprendizado e um uso da língua escrita mais úteis e significativos, enxergam na preocupação com a correção ortográfica um sinal de conservadorismo, de reacionarismo, algo “politicamente incorreto”.

Esse caráter impróprio da atual práxis do ensino de ortografia é objeto de intensos debates acadêmicos e científicos que mobilizam importantes valores ideológicos mediadores da compreensão social da língua. Nessa tensão política e conceitual, os estudos linguísticos denunciam o normativismo gramatical das escolas, que reduz todo o significado e todo o sistema simbólico chamado “língua” a um conjunto petrificado de normas de caráter estético e filológico e de definições metalinguísticas, culminando em um purismo gramatical que procura “exorcizar linguisticamente” tudo o que não atende às expectativas prescritivas acerca daquilo que é culto e correto.

Esse modelo de prática educativa é equivocado e prejudicial à formação linguística dos educandos, em termos de compreensão e de desempenho, conforme asseveram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): “A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas.” (BRASIL, 1997: 26).

Inobstante, para parte considerável dos educadores, o modelo normativista é o único disponível, de modo que, ainda que cômicos de seus limites e dos avanços teóricos dos diversos ramos da Linguística, não têm condições de superá-lo em virtude da carência de parâmetros e dispositivos didáticos e metodológicos que operacionalizem os resultados das pesquisas teóricas e das diretrizes programáticas. Assim, se repete indefinidamente a uma prática baseada em concepções, conteúdos e técnicas há muito tidos como ultrapassados, isto é, linguisticamente irrelevantes, politicamente incorretos e didaticamente ineficazes.

Há necessidade de uma qualificação profissional dos educadores no sentido de proporcionar-lhes instrumentos e referências pedagógicas que lhes permitam transpor o limiar entre a experiência do ensino tradicional de ortografia e sua compreensão crítica – via reelaboração teórico-intelectiva do entendimento de língua e de formação linguística –, e entre esta e sua realização operativo-pragmática com vistas à assunção de um ensino ortográfico construtivista.



Procurando contribuir com a estruturação desse novo modelo de ensino, este trabalho se dedica à análise dos desafios por ele enfrentados e à revisão de algumas de suas propostas didático-metodológicas, partindo do imperativo pedagógico, consagrado pelos PCN's, segundo o qual:

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. (BRASIL, 1997, p. 58)

2 Desafios do ensino de ortografia

Ensinar língua configurou-se tradicionalmente como lecionar gramática¹, de modo que as dificuldades de aprendizado de seus alunos, relacionadas, sobretudo, à grafia das palavras e, nas séries mais avançadas, à observância das regras sintáticas, são vistas como empecilhos à sua formação intelectual, que devem ser radicalmente combatidos até sua total extinção, e não como o estado da arte em termos de competência e de desempenho linguísticos atingidos pelos indivíduos. Pressupõe-se a língua padrão como sendo a língua materna das pessoas: toda variação ou erro é visto como um desvio, uma disfunção do sistema linguístico. Parte-se daquilo que o aluno deveria saber, e não do que ele efetivamente sabe, ou seja: o ensino baseia-se no vazio, em um não-lugar em que metas são tomadas como regras, e objetivos de desenvolvimento são estabelecidos como juízos de avaliação entre o certo e o errado e como critérios de punição.

Como consequência dessa visão,

Muitos professores para ensinar ortografia na escola utilizam como estratégia pedagógica a descrição e a classificação de palavras isoladas. Dessa maneira, toda a ação é concentrada no reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais em exercícios que primam pelo treinamento e cópia de palavras. Quando essas atividades são dadas, o professor acredita estar ensinando ortografia, mas seu efeito não vem sendo nada satisfatório. A grande maioria dos alunos apenas memoriza as instruções, formulando algumas noções ortográficas de forma passiva e mecânica, sem, no entanto

¹ Dada a polissemia do termo “gramática”, seus usos inespecíficos corresponderão, aqui, à expressão “gramática normativa”, assim definida pelo Dicionário Houaiss: “gramática descritiva que tem por objetivo estabelecer *normas* de uso de uma língua e determinar o que não se deve usar, e que, do conjunto total dos fatos de uma língua, considera apenas aqueles que são tidos como a expressão do bem falar e bem escrever, entendendo por isto a variante lingüística das pessoas cultas e dos bons escritores; gramática prescritiva” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1474).

compreender, de fato, o sentido das atividades propostas. (SILVA, 2006, p. 1)²

Assim, à incoerência da concepção de língua soma-se a inadequação dos instrumentos e técnicas didáticos, e “apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos – se bem que capazes de 'recitar' as regras quando solicitados – continuam a escrever errado” (BRASIL, 1997, p. 57). O ensino ortográfico que intenciona suprimir as dificuldades dos alunos em apreender e operacionalizar a língua padrão, tidas como “deficiências linguísticas”, termina por obstaculizar o acesso a uma efetiva aprendizagem de sua estrutura, de seu funcionamento e de sua funcionalidade.

2.1 Equívocos teóricos e conceituais do ensino ortográfico

Os erros ortográficos cometidos pelos alunos são acompanhados e reforçados por erros didático-linguísticos de seus professores, como nota Silva (2006, p. 1):

Um dos equívocos cometidos pela escola é tratar o registro lingüístico que o aluno traz de casa como um empecilho ao ensino da ortografia. Forçar o aluno a falar como escreve não o ajudará a compreender o funcionamento da escrita. Muitos erros de ortografia são decorrentes das concepções tradicionais de alfabetização que lidam com o processo de transcrição dos sons da fala como se a língua fosse uma entidade homogênea ditada pelos rigores da Gramática.

De modo particular, a escola comete quatro erros fundamentais: i) não compreende a relação entre norma e variação, sobrevalorizando a língua padrão e estereotipando tudo aquilo que não está em conformidade com ela; ii) não distingue o registro falado do registro escrito, aplicando àquele os critérios de correção estabelecidos para o padrão escrito e tratando a escrita como uma “transcrição da fala”; iii) não diferencia o produtivo (que deve ser compreendido através da explicitação das regras geradoras) e o reprodutivo (que deve ser apreendido através da memorização das formas fixas e da consciência de sua não-regularidade); iv) não utiliza critérios de pertinência e relevância, trabalhando indistintamente as palavras de uso frequente e não frequente.

Enquanto os dois últimos erros – comentados inclusive pelos PCN's (BRASIL, 1997, p. 57) – estão ligados a questões eminentemente didáticas e metodológicas, de adequação dos instrumentos e técnicas utilizados no ensino aos objetivos da aprendizagem, os dois primeiros estão mais relacionados a equívocos de concepções linguísticas, notadamente ao entendimento de língua padrão escrita como sendo a única possibilidade legítima de realização da língua portuguesa, uma visão baseada mais em critérios socioeconômicos, culturais e político-ideológicos do que em razões linguísticas. Assim, procura-se afastar o aluno do contato com as variações linguísticas, buscando impor-lhe o uso da variedade padrão, o que constitui algo profundamente artificial, já que as relações sociais locais e

² Os PCN's completam essa descrição quando afirmam que “De um modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de 'fórmulas', e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado.” (BRASIL, 1997, p. 57).



regionais continuarão realizando-se a partir de suas respectivas variantes. Os alunos aprendem que só há um português correto e aceitável – aquele definido nos dicionários e gramáticas escolares –, mas a práxis social impõe-lhes a necessidade de dominar e usar variantes profundamente distintas.

Essa incoerência do ensino ortográfico em insistir na aprendizagem de uma “língua de ninguém”³ como sendo a língua de todos se fundamenta em uma visão equivocada de língua, gramática e registro. A língua padrão é um instrumento político que institui uma palavra de poder e uma classe que pode enunciá-la, mas sua identificação como sendo a língua por excelência (monolítica e imutável) é um atributo concretamente vazio, uma vez que a evolução e a variação linguísticas são fenômenos inerentes às línguas naturais, e ocorrem à revelia de qualquer pretensão normativa unificadora-conservadora. Em suas feições reais, a língua é múltipla e irreduzível, como observa Britto (1997, p. 170), comentando Wittgenstein:

Podemos dizer, então, que a linguagem não se deixa apreender através de nenhuma entrada particular e que várias formas da linguagem se articulam em diferentes níveis e direções e se prestam a diferentes funções, construindo uma infinidade de jogos de linguagem, os quais, por sua vez, se articulam e interpenetram de muitas maneiras.

A noção de *uso* é a chave para o entendimento da ideia de jogos da linguagem. É em função dos usos da linguagem e das regras que os constituem que cada jogo se estabelece. Com [sic] “não há *um* uso mais adequado, nem um jogo de linguagem superior, todos são igualmente adequados para os fins a que se propõem”. (...) O que acontece é que nos “deixamos enfeitiçar pelo fascínio lingüístico da exatidão, e daí criamos o espírito em com nossa própria linguagem”.

Assim, a identificação da língua com uma determinada variedade idealizada – extraída dos livros clássicos, apreciada pelas classes socialmente prestigiadas, sistematizada pelos gramáticos e imposta à coletividade por meio das instituições disciplinares e dos meios de comunicação em massa –, negando as demais, revela uma atitude preconceituosa e desrespeitosa por parte da escola. Bagno (2007) desenvolve um extenso estudo nesse sentido, procurando mostrar o quão infundadas são a avaliação depreciativa que se faz das variantes não-padrão e a extrapolação do valor e da abrangência do padrão gramatical. Além de injustificáveis, são práticas ideológicas perversas e desumanas – à medida que negam às pessoas o direito de livre expressão, e que depreciam o valor das diversas formações culturais. E nesse sentido, a gramática presta-se como um importante instrumento de preconceito, pois ao afirmar o certo e o errado do ponto de vista normativo, relega às demais variantes um papel marginal e uma natureza defeituosa – e desprovidas de fundamentos científicos, uma vê que a noção de correção é um mero instituto político-linguístico, cuja coerência é profundamente questionável e relativa.

A escola reduz não somente a língua a uma de suas possibilidades, mas também a gramática, que, embora possuindo uma verdadeira “inflação conceitual”, é vista e ensinada pela escola como sendo uma espécie única. Assim, Possenti (1984 apud BRITTO, 1997, p. 36) identifica três acepções

³ Tendo em vista que “ninguém no Brasil tem o português padrão como sua língua nativa” (PERINI, 1995 apud BRITTO, 1997, p. 146).



de gramática a partir da linguística: i) conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente; ii) conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método; iii) conjunto de regras que o falante aprendeu e das quais lança mão ao falar.

As escolas mais progressistas assumem o discurso de gramáticos como Bechara (1992 apud BRITTO, 1997, pp. 31-32), que, após abordar a multiplicidade de conceitos e de usos das gramáticas⁴, defende a supremacia da gramática normativa em relação às demais, supondo que suas propostas conceituais e suas prescrições representam valores linguísticos em si mesmos, independentes da avaliação social e da dinâmica linguística das comunidades em que se realizam. Desse modo,

A assunção definitiva de que todas as modalidades lingüísticas são expressões legítimas da língua e que não é possível identificar uma modalidade como sendo a língua, qualquer que seja, fez com que os autores das gramáticas tradicionais acrescentassem em seus compêndios um capítulo inicial em que, reconhecendo a variedade, defendem a superioridade, por razões de cultura e de identidade nacional da chamada norma culta, explicitando definitivamente o vínculo entre a descrição e o normativismo. (BRITTO, 1997, p. 42)

Nessa perspectiva, a norma gramatical, como ortodoxia da língua, é tomada como fruto dos estudos gramaticais, ensinada com status de cientificidade e verificabilidade, quando sua verdadeira origem se dá em convenções político-ideológica e em tradicionalismos de raiz aristocrática e burguesa. Ao legitimar, dentre um universo pluralista, uma única variante da língua, desautorizando os demais, a gramática estabelece uma verdadeira opressão e exclusão em relação a todos os falantes que não possuem instrumentos suficientes para internalizá-la e aplicá-la. Por ser língua ideal, e não língua natural, a variante gramatical – se é possível estabelecer essa expressão, dado que todas as variantes linguísticas costumam ser espontâneas, sendo esta artificial – precisa ser apreendida, e como ela é estrangeira a muitas das realidades sociais, não fazer parte dos saberes nela apreendidos. No entanto, por ser erigida língua oficial das relações sociais e até língua nacional, a variante de prestígio torna-se pressuposto para o exercício da cidadania e a emancipação política.

Britto (1997) e Suassuna (2007) opõem-se a essa tese da necessidade da aquisição do padrão gramatical pelas classes que possuem padrões linguísticos diversificados, e comparam essa proposta à adoção da raça branca pelos grupos raciais tidos como “não-brancos” ou a adoção da masculinidade pelos grupos sociais estigmatizados por não atenderem ao estereótipo do masculino. Tal seria forçar adotar a “língua gramatical” pelos falantes da “língua não-gramatical”, ou seja, uma proposta indecente e discriminatória.

⁴ Ele aponta quatro possibilidades tipológicas de gramática: i) *Gramática Geral*, estudo dos conceitos gramaticais e suas definições (análise teórica da estrutura da língua); ii) *Gramática Descritiva*, sistema descritivo da língua, condensação das observações dos fenômenos organizativos da língua cristalizados pela tradição; iii) *Gramática Textual*, estudo das funções gramaticais expressas em um texto específico, mas universalizáveis; iv) *Gramática Normativa*, disciplina que visa estabelecer a norma culta, por meio de um corpo de prescrições, do que “deve ser”, a partir da tradição dos falantes da classe intelectual.



Não é coerente, porém, adotar esse discurso extremista, uma vez que as discriminações e normatizações a que os autores se referem pertencem a naturezas distintas, pois enquanto a ideologia do branqueamento e a heteronormatividade são construções sociais que estabelecem valores e representações de natureza exclusivamente cultural e ideológica, as prescrições gramaticais respondem a uma necessidade pragmática da linguagem – a adoção de um código comunicativo comum a uma multiplicidade de comunidades linguísticas –, e sua natureza ideológica se revela no poder de determinar qual variante será adotada como código, e de definir as possibilidades de acesso a ele, bem como a relação entre essa variante e as demais. De forma lúcida, os PCN's procuram resolver essa questão afirmando que

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1997, p. 31)

O ensino de gramática se justifica também pelo fato de a legitimidade das variantes não-padrão não implicar na invalidade das normas gramaticais, e a adoção de uma gramática normativa não exigir a supressão ou a exclusão da variação linguística. Norma e variação se complementam na experiência da língua: as gramáticas gerativas das diversas variantes fornecem as regras do “jogo linguístico” nas comunicações quotidianas, e a gramática normativa estabelece critérios de adequação e inteligibilidade em situações em que se exige precisão ou solenidade. Nesse contexto, é lúcida a opinião de Bagno (2004, p. 157):

Por isso, é preciso ensiná-la - as regras da norma-padrão - aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas linguísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua, justamente as consideradas de maior prestígio, além de serem também fórmulas com que algumas pessoas procuram exercer poder sobre as outras, como fica evidente no caso da burocracia.

Consequentemente, necessita-se de um esclarecimento da própria natureza política da gramática normativa ensinada na escola: é preciso apresentá-la com suas feições reais, e não travestida com ares de naturalidade (a língua materna, espontânea, pressuposta) ou cientificidade (a língua lógica, superior, imperativa).

Exige-se também, como adverte Britto (1997), a diferenciação entre “língua padrão” e “língua culta”, pois o enfoque gramatical equipara o registro oral da variante culta ao padrão escrito da língua



culta, oferecendo um monobloco linguístico que não se sustém e, quando raramente trata da diferença entre esses tipos de registro, reduz-a a uma simples gradação do nível de formalidade. No entanto, o padrão escrito não é a língua culta falada das classes intelectuais brasileiras, até porque não há uma classe intelectual linguisticamente homogênea no Brasil. Ao ignorar essa realidade, o ensino gramatical torna-se ainda mais absurdo, pois tenta impor ao aluno um modo de falar que se baseia na estrutura escrita do texto, cujo contexto de produção difere enormemente daquele que determina a linguagem em seu modo de existência cotidiano, oral, que, muitas vezes, é o único conhecido e praticado pelos alunos.

Assim, assevera Silva (2000 apud MARTINS; PEREIRA, 2008, p. 6) que

As regras categóricas do padrão prescritivo não se aplicam categoricamente nem nas falas cultas nem populares, com evidentes diferenças de taxas de frequência, a depender do nível social e da escolaridade dos indivíduos e mesmo nos usos escritos, até formais, de indivíduos de escolaridade alta, claro que, nesses casos, as taxas de não concordância serão menores, mas existentes.

E além dessa pouca intimidade do aluno com a língua padrão escrita, há uma sensível diferença entre a língua viva, espontânea, afetiva e socialmente motivada das trocas orais com a letra fria, imóvel e legalista que a escola apresenta ao estudante: “A língua oral muda e a escrita é conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas. Quando a motivação vai deixando de existir, o que resulta é um misto de relações motivadas e arbitrarias” (KATO, 1986, p. 19). Logo,

A ortografia surge exatamente de um “congelamento” da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de “uma palavra de forma fixa”, independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê. (CAGLIARI, 1986, p. 104)

Para transpor as distâncias provocadas por esse “congelamento” é salutar que as normas gramaticais sejam vistas e ensinadas não apenas enquanto instrumentos estruturantes, mas também funcionais da língua: devem ser trabalhadas pela escola de modo operacional e contextualizado – linguística e histórico-socialmente –, como algo que diz respeito ao aluno enquanto sujeito social e à sua capacidade de comunicar-se através de convenções, e não como objeto de meras tarefas a serem cumpridas.

Contudo, a língua padrão e sua gramática normativa são apenas parte minoritária daquilo que irá compor o repertório e a competência linguísticos dos falantes de língua portuguesa. É igualmente necessidade política e social que eles saibam utilizar sua língua para muito além do contexto prescritivo, compreendendo os diversos modos de fala e escrita, suas estruturas linguísticas e seus usos nos diversos contextos extralinguísticos. Por isso, afirma Britto (1997, p. 178):

Estabelecido que nossa finalidade é oferecer ao aluno a possibilidade de elaborar um conhecimento sobre a língua, a questão não mais se limita à



apresentação formal de uma gramática do português. É a linguagem como um todo que passa a ser objeto de indagação e pesquisa, incluindo-se no estudo da língua aspectos que não estão incorporados na prática tradicional: a historicidade das línguas; sua funcionalidade (não se trata apenas de listar funções da linguagem, a partir deste ou daquele teórico, mas de desenvolver a própria reflexão que se organiza na análise dos usos da linguagem); a variação linguística (os diversos tipos de registro, os diversos dialetos, as diversas condições e situações de uso da língua); os gêneros do discurso, a anáfora e a dêixis, a noção de escopo etc.; e rever outros: as bases formais e semânticas das relações argumentativas, os sistemas de construção lexical e sua relação com a gramática internalizada etc.

Todavia, definir o conteúdo do currículo do ensino de língua e, particularmente, de ortografia não é suficiente para garantir sua coerência e sua eficácia. Se, por um lado, é necessário ensinar os critérios de correção e adequação aos alunos, por outro, é imprescindível que o erro seja tratado de maneira dialética, como ponto de partida da aquisição das normas ortográficas, e não como empecilho didático e incompetência linguística. A excessiva taxatividade da avaliação escolar no que se refere aos conceitos de certo e errado, aplicados à fala e à escrita dos alunos cria sérias barreiras pedagógicas à aprendizagem das normas ortográficas: a produção linguística dos alunos, ao invés de ser acolhida, analisada, refletida e revisada com vistas à melhoria da competência e do desempenho linguístico de seus produtores, é simplesmente submetida a um juízo formal de validade e falsidade que culminará, via de regra, em uma sanção extremamente improdutiva e traumatizante: aprender a “escrever direito”, “falar direito”, “comunicar-se direito”... Essa avaliação inquisitorial e sumária que a escola faz das dificuldades linguísticas dos alunos é profundamente negativa e deletéria em relação à sua capacidade de desenvolvimento intelectual – ela desautoriza o aluno em seu modo de comunicar-se e repete-lhe um sem-número de vezes que ele não está apto para falar a própria língua –, como observa Antunes (2003, p. 20):

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade.

Um ensino ortográfico, porém, deve possibilitar a construção de um conhecimento normativo sem prejuízo da criatividade e da espontaneidade da linguagem, enfim, da autoconfiança do falante em seu próprio desempenho. Isso exige, em primeiro lugar o reconhecimento, o estudo, e o uso da variação linguística na sala de aula. Ou seja, o trabalho com as diversas possibilidades linguísticas e gramaticais, de natureza dialetal e de registro, como é possível encontrar na comunidade lusófona brasileira, em geral, e na comunidade dos educandos, em particular. Nesse sentido, devem ser



desenvolvidas atividades que explorem os diversos tipos de variação, situando-as socioculturalmente, e os fenômenos linguísticos nela envolvidos, por meio de uma postura descritivo-reflexiva.

O papel da gramática, então, passa a ser não o de “senhora da língua”, mas o de ordenadora de uma das possibilidades de realização da língua, que, por seu prestígio, por seu caráter unificador, e por sua oficialidade deve ser aprendido. Ao lado dessa gramática, surgem inúmeras outras, dialetais e de registro, que descrevem e até certo ponto disciplinam, o acontecimento da variação, isso porque “Toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer não existe língua sem gramática” (ANTUNES, 2003, p. 85). Cabe à escola explorar as diversas possibilidades de realização da língua, e não ignorá-las, ou persegui-las, em nome de uma “língua culta”.

2.2 Equívocos didáticos e metodológicos do ensino gramático

Britto (1997, pp. 102-103) condensa a crítica ao ensino gramatical, incluindo-se aí o ensino de ortografia, em seis problemas fundamentais: i) a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar; ii) a valorização da norma culta e da escrita bem como a insistência nas regras de exceção do ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas da oralidade; iii) a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; iv) a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares; v) a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos; vi) a desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea.

A diversidade dos problemas apontados mostra que, além do reconhecimento da existência e da validade do pluralismo linguístico, gramatical e de registro, é necessária a adoção de uma postura crítico-reflexiva no tocante à ortografia, explorando suas razões históricas, políticas e linguísticas. Isso deve, obrigatoriamente, conduzir à superação da noção de erro ortográfico e à revisão dos dispositivos pedagógicos de explicitação das normas gramaticais.

Consoante Bagno (2007), estrutura alguma, registrada como possibilidade de articulação natural da língua, é errada, sendo erro efetivo apenas construções raras e artificiais, que se verificam, por exemplo, em tentativas de falar a língua portuguesa, por parte de estrangeiros (expressões como “a menino”, ou as construções estereotipadas como aborígenes, “mim querer tal coisa”), e outras situações esdrúxulas. A própria noção de língua como sistema simbólico impede uma conceitualização rígida de erro, conforme afirma Britto (1997, p. 111):

Os homens usam as regras de várias formas em seus jogos de significação e em função de seu engajamento nas relações discursivas. As regras, por sua vez, são variáveis e dependem das condições de sua aplicabilidade e da interpretação que dela fazem usuários e árbitros. A própria transgressão da regra é parte do jogo – no futebol, por exemplo, a falta pode ser um recurso de que se utiliza o defensor para evitar que o adversário avance em direção ao gol. Além disso, são com freqüência motivo de discussão, às vezes, acalorada, devido às



interpretações várias que se podem fazer, assim como podem não ser percebidas ou até então consignadas. Paralelamente, não se pode dizer que na língua as regras sirvam sempre a um único propósito. Por isso mesmo, não existe erro em absoluto na língua, mas apenas formas dentro de jogos simultâneos – a falta pode estar em um deles, mas seu sentido depende das convenções e da aplicação da regra.

O erro não existe como uma extrapolação da língua (“paralinguístico”), mas sim enquanto transgressão da norma gramatical (isto é, em regra, não há erros por incoerência estrutural, mas por inadequação funcional), dentro dos limites da própria língua, e deve ser retificado na prática escolar, como via de habilitação para a participação do falante nos diversos contextos de uso da linguagem, e de modo particular, dos contextos mais formais, entretanto, não de modo ditatorial e sem sentido. Além do mais, o erro enquanto desvio da norma padrão possui status totalmente distintos na língua culta falada e na língua culta escrita, aquela concedendo-lhe uma margem razoável de aceitação e uma intensidade considerável de frequência, e esta repudiando-lhe veementemente.

Essa distância entre os dois tipos de registro faz com que a ocorrência do erro ortográfico seja natural e previsível: até a alfabetização, as crianças, em geral, possuem apenas uma vivência fonêmica da língua, e o aprendizado da tradução da linguagem fonêmica para a linguagem grafêmica não poderia prescindir do processo de ensaio e erro. Por isso, antes de ser um problema de aquisição da linguagem padronizada, o erro é um indicativo, um sintoma de que algumas regras constitutivas do código escrito da língua não foram completamente apreendidas.

Porém, adverte Silva (2006, p. 1) que “Além de fatores relacionados à consciência fonológica no início do processo de alfabetização, o aluno esbarra em dificuldades provenientes das propostas alfabetizadoras que reforçam a silabação”. Analisando o problema da supressão de letras e apoiando-se em Zorzi (2003), a autora identifica quatro fenômenos como causas: i) a correspondência sonora parcial entre a variedade linguística empregada pelo usuário com o registro de prestígio social; ii) o desconhecimento do uso de algumas letras e de sua representação sonora; iii) a percepção reduzida das regularidades ortográficas presentes no sistema da língua portuguesa; iv) os métodos de alfabetizadores que costumam trabalhar com um padrão de escrita determinado por uma sequência CV (consoante-vogal). Esse último fator teria significativa importância para a ocorrência do erro porque

O padrão silábico (CV) pode levar os alunos a se habituarem a escrever sob uma orientação simplificadora do sistema de escrita. Dessa forma, institui-se a crença de que todas as palavras se estruturariam de uma única forma. Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar que a supressão de letras, na escrita das crianças, tem a ver com a concepção de ensino que parte da exposição de sílabas simples para, mais tarde, apresentar as complexas. Aos olhos de Zorzi, essa perspectiva parece ser algo danoso ao domínio ortográfico, já que o modelo de escrita é determinado predominantemente por um modelo silábico (CV). (SILVA, 2006, p. 1)



Esse argumento também é compartilhado por Moraes (2009), que afirma haver um excesso de simplificação e de artificialização em muitos materiais pedagógicos: pronúncias pormenorizadas e pouco usuais das palavras, para que os alunos “entendam exatamente como se escreve”; exercícios que utilizam a repetição de respostas (descobrir o que está por trás das lacunas, estrelinhas ou quadrinhos, etc.), que exigem do aluno a mera identificação e organização de palavras com ocorrência ortográficas iguais (agrupar palavras com RR, circular palavras em que S tem som de Z, etc.), ou mesmo transferir dificuldades gramaticais para operações geométricas, aritméticas e de outra natureza (encaixar sílabas postas em formas geométricas, descobrir que letras se adéquam em cada palavra pela junção de códigos ou valores, etc.); construções textuais carentes de criatividade e de quotidianidade, como “o rato roeu a roupa do rei de Roma” e “Ivo viu a uva”, e que normalmente pertencem a um único tipo textual (narração e, em alguns casos, descrição) e a um conjunto muito restrito de gêneros (crônica, fábula, bilhete, carta, redações curtas, etc.); etc.

Em todas essas atividades, procura-se mostrar uma língua simples e clara, evitando-se ao máximo a exposição do aprendiz aos erros ortográficos e crendo que, se o aluno sempre se defrontar com situações “corretas” de escrita, irá aprender as normas ortográficas – como se o estudante aprendesse por osmose, passiva e contemplativamente (MORAIS, 2009, p. 66). Por isso são enfatizadas atividades de verificação ortográfica, muito mais avaliativas que esclarecedoras, como ditado de palavras, correção de sentenças, reescrita de palavras erradas, e outros que procuram definir a língua em torno de noções como certo e errado. Essas estratégias, além de serem ineficazes, terminam por trair seus próprios objetivos, contribuindo para uma percepção equivocada da língua e para a ocorrência dos erros ortográficos. De modo especial, a censura escolar gera no aluno um excesso de autocorreção (hipercorreção)⁵ que o leva a fazer generalizações equivocadas das normas gramaticais, como explica Silva (2006, p. 1):

Muitos casos de hipercorreção (associado ao acréscimo de letras) são decorrentes de uma correção exagerada por parte do professor. Quando o professor censura o aluno dizendo “Não se fala tesora, se fala tesouura” sem discutir a questão, ele abre brecha para uma assimilação mecânica. O aluno memoriza as afirmações e transfere esse saber superficial para outras situações, escrevendo “professoura”, “espeira”, “carinhio”. Toda didática fundamentada na artificialização da pronúncia para enfatizar o uso e o som de determinadas letras, acaba por causar danos à aprendizagem da escrita, podendo criar vícios de soletração. Sem falar nas generalizações equivocadas que podem acompanhar o aluno por toda sua vida escolar.

A hipercorreção é resultado do caráter mecânico do ensino ortográfico: a aplicação indiscriminada das técnicas de regra-aplicação e modelo-cópia levam a uma percepção equivocada da estrutura e do funcionamento da língua, entendida como um conjunto de relações matemáticas, lógicas e necessárias, que impossibilita a inteligibilidade da dinâmica linguística por parte do aluno. Em contrapartida,

⁵ “Chamamos hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão” (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 28) e que “ocorre quando o indivíduo tem certa consciência dos condicionamentos ortográficos, mas ainda não sabe usá-los adequadamente” (SILVA, 2006, p. 1).



Promover o estudo da ortografia é muito mais do que ensinar um conjunto de regras que visam à descrição da língua de acordo com a norma-padrão. As tarefas voltadas para a compreensão da ortografia devem ser, antes de tudo, atividades de reflexão sobre a língua em suas duas modalidades: escrita e falada. É no estudo sobre as relações entre o “como se fala” e o “como se escreve” que o aluno percebe as diferenças entre os dois códigos, compreende as convenções do registro escrito. [...] a escrita nunca será espelho da fala. Cabe à escola explicitar e discutir tais diferenças. Qualquer tentativa de ensino, baseada na memorização de um conjunto de regras, sem uma reflexão mais ampla acerca do funcionamento da linguagem verbal resultará em empobrecimento do ensino ortográfico. (SILVA, 2006, p. 1)

Logo, há a necessidade de rever o que se entende por “conhecimento das normas ortográficas”, o que conduz, por conseguinte, ao debate entre conhecimento epilinguístico e metalinguístico, no tocante à utilidade da descrição da língua para a eficácia de sua operacionalização:

[...] a defesa do ensino de uma metalinguagem sustenta-se na idéia de economia científica e de instrumentação do sujeito para a construção do conhecimento científico. Já a crítica a este ensino anota que a metalinguagem tem sentido apresentada como uma nomenclatura vazia, sem relação efetiva com o conhecimento linguístico, e, mais ainda, funciona como instrumento de poder. Daí por que se torna legítima a recusa dos alunos de aprender gramática. (BRITTO, 2011, p. 120)

Linguistas como Kato (1988), Perine (1989) e Lemle (1984) defendem a primeira posição, enquanto Geraldi (1984), Ilari (1988), Franchi (1987), Possenti (1996) e Travaglia (2004) são partidários da segunda. Estes afirmam que “o ensino de metalinguagem, de teoria gramatical ou lingüística [...] não é um recurso, um instrumento para atingir o objetivo tão desejável de desenvolver a competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 2004, p. 97) e que “O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica” (POSSENTI, 1996, p. 53).

De fato, a aquisição e a operacionalização da língua, em todas as suas variantes, está condicionada à sua gramática gerativa e não ao saber metalinguístico. A metalinguagem, enquanto discurso sobre a linguagem, é uma construção posterior e exterior à dimensão estritamente lingüística da comunicação humana: trata-se de um saber diverso do saber-fazer da linguagem enquanto competência e desempenho. Todavia são também pertinentes os argumentos dos que advogam em favor da metalinguagem, conforme sintetizam Martins e Pereira (2008, p. 14):

[...] convém destacar que existem razões, não especificamente lingüísticas, para acreditar que se deve trabalhar teoria com os educandos. Numa sociedade científica como a nossa, conhecimento teórico sobre a língua fornece informação cultural, desenvolve o raciocínio, a capacidade de pensar



e ensina a fazer ciência, ao passo que, o aluno redescobre teorias existentes, criticando-as e criando e formulando outras.

Independente desse debate acadêmico, que está longe de se esgotar, seja pela diversidade de argumentos trazidos à baila, seja pela relação umbilical existente entre taxionomia gramatical e organização-sistematização da língua padrão escrita, o tratamento pedagógico dispensado a essa taxionomia precisa considerá-la não como um valor em si, cujo aprendizado se confunde com o domínio da própria norma, ou mesmo com a aquisição das competências linguísticas, mas como um instrumento para a reflexão sobre a estrutura e a atividade linguística, consoante Britto (1997, p. 121):

De maneira geral, crê-se que não é possível ensinar gramática sem oferecer uma taxionomia articulada e abrangente. Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas de entender que ela só faz sentido no interior de uma disciplina que a constitui e só pode funcionar como instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que a manipulam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites.

Assim, a crítica maior que se faz à prática de ensino da gramática na escola não é a adoção desta ou daquela taxionomia, mas ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de segmentos da frase.

A superação da dicotomia entre o epilinguístico e o metalinguístico, no que concerne às normas ortográficas, reside, então, em um problema metodológico de explicitação e operacionalização dos conteúdos normativos. Trata-se de uma revisão quanto à abordagem prática, muito mais do que uma busca de fundamento teórico: a taxionomia, embora secundária e, em muitos contextos dispensável, é um dispositivo analítico da apropriação cultural e científica da língua, integrando o currículo dos saberes sobre a linguagem – para além dos saberes linguísticos – que a escola precisa construir com seus educandos; mas o ensino gramatical não pode reduzir-se a ela, ao contrário, deve superá-la, extrapolá-la, ir além das fronteiras dos termos e das classificações da linguagem para alcançar a dimensão das relações e das instrumentalizações (a assunção da potência em ato) linguísticas.

Para tanto, a escola precisa necessariamente superar seus limites metodológicos a partir do imperativo pedagógico, epistemológico e democrático do ensino crítico-reflexivo. Esse ensino deve enfatizar a análise linguística das normas ortográficas, explicitando sua razão de ser e seu contexto de aplicação e conduzindo o aluno a “um questionamento da legitimidade da norma-padrão, uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon lingüístico” (BAGNO, 2004, p. 59).

Isso supõe: i) compreender o que são as normas ortográficas, de que modo estão estruturadas e organizadas, e como são adquiridas e operacionalizadas pelos alunos; ii) compreender o que são os erros ortográficos, por que e como se manifestam, e de que modo se relacionam com a atuação pedagógica; iii) estabelecer métodos, instrumentos e técnicas capazes de despertar no aluno a



consciência do erro e da norma e de mobilizar a competência e o desempenho linguísticos no sentido de superar o erro pela assimilação e operacionalização da norma.

3 Princípios didático-metodológicos do ensino ortográfico

As bases do ensino crítico-reflexivo da ortografia são continuamente discutidas em pesquisas de autores diversos que, a despeito da pluralidade de referenciais teóricos construídos e diretrizes pedagógicas propostas, concordam em muitos pontos: i) as atividades meramente mecânicas e reprodutivas não são eficientes para a apreensão das normas gramaticais e, muitas vezes, deturpam a lógica das próprias elaborações normativas; ii) o erro não deve ser reprimido, mas sim trabalhado, de modo que o educando seja capaz de reconhecê-lo como tal e de corrigi-lo; iii) as normas precisam ser tomadas como objeto científico a ser percebido, analisado, questionado, etc., e não como baluarte da verdade que deve ser simplesmente conhecido, adorado e obedecido.

Essas conclusões dos estudos linguísticos foram elevadas ao status de diretrizes e parâmetros do ensino de ortografia pelos PCN's (BRASIL, 1997; 1998), que, buscando consolidar um modelo metodológico de ação-reflexão-ação a partir do esquema uso-reflexão-uso, propõem

[...] um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita. (BRASIL, 1998, p. 85)

Esse trabalho teria dois eixos estruturantes: i) a distinção do que é regular e do que é irregular, estabelecendo-se um “privilegio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra” (BRASIL, 1998, p. 85); ii) a distinção do que é frequente e do que é infrequente, dando-se “preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática” (BRASIL, 1998, p. 85).

Em função disso, o ensino ortográfico teria como objetivo principal favorecer

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e que exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização. (BRASIL, 1997, p. 57)



Os PCN's, então, sistematizam o ensino ortográfico reflexivo em torno de quatro princípios pedagógicos: i) a explicitação do caráter convencional das normas ortográficas; ii) a exploração das possibilidades linguísticas; iii) a percepção e compreensão das regularidades/irregularidades ortográficas; iv) a distinção entre o que é relevante e o que não é, do ponto de vista do uso lexical. Trata-se de uma disposição metodológico-curricular bastante coerente e fundamentada – o texto governamental cita trabalhos de Artur Gomes de Morais e Ana Teberosky –, mas falta-lhe uma referência mais clara à dialética entre norma e erro, que está indicada muito abstratamente pela expressão “possibilidades linguísticas”: a distinção norma/erro é estruturante para o ensino ortográfico, e o modo de relacionar esses dois polos é imprescindível para uma pedagogia do ensino ortográfico que busca ser construtivista e reflexiva. O trabalho com erros ortográficos é fundamental, tendo em vista que

[...] os chamados “erros” ortográficos têm sempre uma motivação, cabendo ao professor levar em consideração, sobretudo, as incoerências do sistema ortográfico vigente (Castilho, 1983-a), seja para assumir diante do problema uma outra postura, permitindo aos alunos “experimentar” e “descobrir” a escrita, seja para estabelecer formas de intervenção no ensino mais adequadas e eficazes. (SUASSUNA, 2007, pp. 54-55)

Essa compreensão do erro como possibilidade linguística e mesmo como ponto de partida para compreensão histórico-linguística da norma esclarece e complementa não só o princípio pedagógico da “exploração das possibilidades linguísticas”, como também aquele relativo à “explicitação do caráter convencional das normas ortográficas”: a oposição norma/erro, que se estabelece através de relações de dupla implicação, e não de disjunção exclusiva, resulta de um processo sócio-histórico cuja revelação, através de um trabalho educativo de “construção permanente do conhecimento”, permite ao aluno “entender as razões e as necessidades das convenções linguísticas e de seus usos sociais” (SUASSUNA, 2007, p. 54).

A construção-reflexão sobre a arbitrariedade da ortografia deve partir da constatação de que

A convenção não pode ser confundida com regras de certo/errado ou de ortografia, mas deve ser compreendida como algo que se produz e se estabelece conjuntamente, para que seja partilhado por todos. As letras são sinais, mas não apenas sinais, cujo domínio técnico é necessário, pois conforme sua posição na palavra, por exemplo, mudam de valor. A compreensão dos sinais não está nos sinais, mas nos usos que nós e os alunos fazemos deles, e o que os tornam algo que nos pertence e que não é imposto para nós [...] O agir sobre a língua, sobre o mundo e sobre a própria interlocução está diretamente relacionado a esse caminhar para a convenção, que se alcança e se utiliza porque se compreendeu que pertence a todos e não é um instrumento puramente linguístico. É o sentido de trabalho conjunto da língua que se explicita para falantes escritores e leitores dessa língua. Assim, o caráter convencional da língua deve ser alcançado pelas crianças,



sem, entretanto, assumir o peso de uma imposição que não se entende. Porque se escreve ou se lê para um interlocutor, que está conosco quando escrevemos ou lemos para ele... afinal os homens criaram sinais para que fossem entendidos por uns e outros. (SILVA et al., 1986 apud SUASSUNA, 2007, p. 54)

As normas convencionais, portanto, atendem a uma pluralidade de requisitos e não podem ser explicadas unicamente por meio de pressupostos lógico-organizativos da língua. Por isso o erro caracteriza-se não apenas enquanto não-apreensão das normas, mas também como decorrente da própria estrutura linguística já conhecida e operacionalizada pelos educandos. Dito de outro modo: os estudantes são induzidos ao erro pela própria gama de possibilidades linguísticas, e necessitam compreender que essas possibilidades são disciplinadas logicamente ou não por escolhas convencionais. Nesse sentido, Morais (2009, p. 36) afirma que

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebermos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras.

É necessário também que o professor compreenda o modo cognitivo de apreensão das normas ortográficas por parte do aluno, e saiba como e porque o aluno erra. Guimarães (2005, p. 29), comenta que

Morais (1999), estabelece uma distinção entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica. Inicialmente, a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letra-som tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode ter. Embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral, é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica.

Em virtude disso, o ensino ortográfico possui um tempo – deve ser iniciado quando a criança compreender o sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2009, p. 76) – e um ritmo – deve respeitar o grau de complexidade próprio de cada uma das quatro fases da aquisição das normas ortográficas: i) *implícita*, a criança age de forma autômata e mimética; ii) *explícita*, o aprendiz já é capaz de reconhecer as formas linguísticas, de identificar a oposição entre elas; iii) *explícita consciente*, o educando efetivamente conhece as razões das distinções formais da linguagem; iv) *explícita consciente verbal*, o estudante já é capaz de expressar (explicar) a lógica das ocorrências linguísticas (MORAIS, 2009).

Trata-se, portanto, de um trabalho de explicitação da norma que, consoante Morais (2009), se estabelece em torno da distinção entre regularidade e irregularidade, aquela relacionada aos fatos da



língua disciplinados por uma lógica organizativa do sistema grafema-fonema, do sistema silábico e do sistema morfossintático e apreendidos por atividades de compreensão, e esta vinculada aos fatos linguísticos disciplinados somente pela tradição e apreendidos por meio de atividades de memorização.

A compreensão do que é regular e do que é irregular esclarece também a ocorrência dos erros ortográficos, que podem ser identificados, classificados e explicados teoricamente, bem como superados através de atividades pedagógicas que, de fato, se relacionem às dificuldades dos alunos, e não simplesmente apresentem a ele o modo correto de escrita (“escreve-se assim porque é assim”) por meio de cópia da palavra correta e de “enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas.” (BRASIL, 1998, p. 85).

A análise das dificuldades ortográficas já foi objeto de intensas pesquisas científicas, dentre as quais se destacam as de Lemle (1982), Morais (1995, 2009), Cagliari (1992), Carraher (1986), Moojen (1985, 1986), Tessari (2002) e Zorzi (1998)⁶. Os cinco últimos autores oferecem descrições bastante detalhadas dos erros ortográficos, em especial o trabalho de Carraher (1986), entretanto, o estudo mais objetivo e completo – com classificações consideravelmente simples e propostas didáticas bastante claras – é o de Morais (2009), que, baseando-se em Lemle (1982), serviu de referência teórica para a construção dos PCN’s. A simplicidade de sua classificação e das propostas didáticas por ele apresentadas

Os PCN’s assim sintetizam sua classificação:

Os casos em que as regras existem podem ser descritos como produzidos por princípios geradores “biunívocos”, “contextuais” e “morfológicos”. O princípio gerador biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: ANDA(R), pensa(r): verbos no infinitivo; FIZE(SS)E, OUVI(SS)E: imperfeito do subjuntivo; PORTUGUE(S)A, INGLE(S)A: adjetivos gentílicos terminados em /eza/; RIQUE(Z)A, POBRE(Z)A: substantivos terminados em /eza/, etc.). É importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical. (BRASIL, 1997, pp. 57-58)

Consequentemente, haveria erros de primeira, segunda e terceira ordem (LEMLE, 1982): i) relacionados à regularidade biunívoca, compreendem repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras, falhas decorrentes da forma das letras falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som; ii) próprios da regularidade contextual, decorrem do fato de a escrita ser

⁶ Uma síntese comparativa das conclusões desses estudos foi feita por Guimarães (2005).

elaborada como uma transcrição fonética da fala; iii) vinculados à regularidade morfológico-gramatical e à irregularidade, decorrem de trocas entre letras concorrentes. Esses erros são trabalhados por meio de atividades construtivistas que privilegiam o reconhecimento e a discussão-reflexão do desvio ortográfico e que se baseiam nos seguintes princípios gerais e procedimentais (MORAIS, 2009):

a) *gerais*: i) a criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos; ii) o professor precisa promover situações que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia; iii) o professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade.

b) *procedimentais*: i) a reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita; ii) é preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos; iii) é preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais); iv) é preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam; v) é preciso fazer o registro das descobertas das crianças – regras, listas de palavras, etc.; vi) as atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas; vii) ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos.

Nessa proposta de ensino ortográfico construtivista cabe ao professor: i) semear a dúvida, durante as situações de escrita; ii) propor transgressões intencionais durante as situações de leitura e escrita; iii) realizar jogos e tarefas de tomada de consciência das dificuldades ortográficas da língua; iv) ressaltar a existência de grafemas alternativos; v) promover o conhecimento explícito da existência ou inexistência de regras (princípios gerativos); vi) promover a explicitação desses conhecimentos, quando possível, a nível verbal consciente. Isto exige não temer o erro, mais sim alçar os erros e acertos à condição de objetos de reflexão.

3.1 Propostas didáticas para o ensino ortográfico

Refletindo acerca da possibilidade de elaboração cognitiva dos conhecimentos desenvolvidos pela sociedade humana, Piaget (1976, p. 34) afirma que “há matérias, como a história da França ou a ortografia, cujo conteúdo foi elaborado ou mesmo inventado pelo adulto e cuja transmissão implica apenas os problemas relacionados com a melhor ou a pior técnica de informação”, não havendo, portanto um real construção desses conhecimentos por parte do aluno, mas sim uma apropriação-memorização de dados. Contudo, é necessário observar que “Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir” (BRASIL, 1997, p. 57).

Esse caráter arbitrário da ortografia, longe de ser uma desvantagem, é uma potencialidade a ser explorada pedagogicamente pela escola, porque

[...] diferentemente de outros aspectos da notação escrita – como a pontuação –, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico”. (BRASIL, 1997, p. 58)



Assim, Morais (2009), baseando-se no construtivismo e nas contribuições da Psicolinguística, relativamente ao processo de aquisição e desenvolvimento das normas ortográficas, propõe três tipos de procedimentos didáticos: i) atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos; ii) atividades de reflexão sobre palavras fora de textos; e iii) atividades de revisão das produções infantis e de uso do dicionário.

Constituindo o primeiro grupo de atividades, o autor enumera três procedimentos didáticos:

i) *Ditado interativo*: dita-se aos alunos um texto já conhecido (para que a ênfase não esteja na dimensão semântica), fazendo pausas diversas (pelo professor, ou livremente pelos alunos) e convidando-os a focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade.

ii) *Releitura com focalização*: durante a releitura coletiva de um texto já conhecido, fazem-se interrupções (pelo professor, ou livremente pelos alunos) para debater certas palavras que apresentam uma dada dificuldade, lançando questões sobre sua grafia.

iii) *Reescrita com transgressão ou correção*: considerando que o processo de reescrita de um texto tem a intenção de aprimorá-lo e, no que concerne a ortografia, corrigi-lo, propõe-se a inversão desse esquema operativo lançando-se mão do recurso de pedir às crianças que transgridam, reescrevendo “errado de propósito”, com o intuito de explicitar a norma transgredida e refletir sobre as propriedades da norma ortográfica da língua portuguesa.

A última atividade recomendada é, sem dúvida, a mais inovadora, no sentido de inverter a concepção e a postura tradicionais que emolduram os erros ortográficos:

[...] a transgressão intencional leva a criança assumir uma atitude de reflexão ortográfica numa situação especial para seu aprendizado, porque ressalta a antecipação de quais são os grafemas alternativos (no sistema alfabético de nossa língua) que poderiam levar a dúvida ou ao erro. Ao mesmo tempo, cria um espaço para a discussão dos porquês de nossa ortografia: para nós não basta que a criança “brinque de inventar erros”; o importante é a discussão posterior, quando têm de justificar os erros inventados. (MORAIS, 2009, p. 73)

Com essas estratégias, “descriminalizam-se” os erros e a explicitação normativa toma uma via de mão dupla em que se atua tanto indo do “errado ao certo” como do “certo ao errado” e ajudando as crianças “a tomar consciência tanto dos princípios gerativos como das irregularidades da nossa norma” (MORAIS, 2009, p. 73).

As atividades que compõem o segundo grupo são organizadas de acordo com o tipo de regularidade/irregularidade que procuram trabalhar e devem considerar que

[...] independentemente de serem regulares ou irregulares – definidas por regras ou não – as formas ortográficas mais freqüentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de “quando” e de



“questiúncula”, de “hoje” e de “homilia” – dada a enorme diferenciação da freqüência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário. (BRASIL, 1997, p. 58)

Para o ensino das regularidades biunívocas, propõem-se atividades de análise fonológica e fono-grafológica que ajudam os alunos a compreender os traços distintivos e a correspondência letra-som: i) *classificação de palavras de acordo com seus traços distintivos* – entrega-se aos alunos uma série de palavras que contém os fonemas “causadores de confusão”, como a oposição surdo/sonoro (ou solicita-se que eles encontrem essas palavras em textos ou recortes textuais), a serem ordenadas e separadas em grupos de palavras “com som parecido”; ii) *classificação de figuras de acordo com os traços distintivos de seus nomes* – fornece-se aos alunos um conjunto de figuras que devem ser agrupadas de acordo com os sons de seus nomes (as figuras com nomes de “sons parecidos formam um mesmo grupo e, depois, associadas aos seus nomes na forma escrita (pode-se oferecer uma lista de nomes aos alunos ou solicitar que eles mesmos os escrevam)⁷.

As regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, por sua vez, são exploradas a partir da classificação e/ou criação de sequências de palavras nas quais letras ou dígrafos podem ser confundidos ou competirem entre si: i) *classificação de palavras reais/inventadas* – dá-se aos alunos listas de palavras a serem ordenadas e agrupadas conforme a ocorrência de situações ortográficas (por exemplo, palavras com R inicial, R final, R intervocálico, R pré ou pós-consonantal, RR intervocálico, etc.) que podem ou não ser informadas; ii) *criação de palavras reais/inventadas* – criam-se e, depois, classificam-se listas de palavras para atender determinados tipos de situações ortográficas. Paralelamente, sugere-se a adoção de *quadros de regras*, instrumentos de registro das regras descobertas pelos alunos para as situações ortográficas estudadas e que devem ser formuladas inicialmente em grupos de trabalho, e depois discutidas e reelaboradas em turma.

Por fim, recomenda-se a adoção das listas de palavras para o ensino das irregularidades. Trata-se de elaborar com os alunos *listas de palavras* que contemplem determinadas dificuldades ortográficas (como o H inicial ou a distinção entre SS e Ç) e que sejam relevantes para o uso cotidiano da língua. Essas listas podem ser organizadas de diferentes modos: listas simples de palavras com uma mesma ocorrência; listas comparativas (“pareadas”) de palavras escritas correta e incorretamente; listas de palavras relacionadas ao dia a dia escolar ou a uma determinada área do conhecimento; listas de palavras de uma mesma família semântica, discutindo-se com os alunos a analogia entre essas palavras por meio da focalização do radical.

Essas atividades com irregularidades exigem

[...] em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino. (BRASIL, 1997, p. 58)

⁷ Morais (2009) adverte quanto à necessidade de usar palavras que apresentem os fonemas opostos tanto na posição inicial quanto medial e final, observando-se o nível de complexidade que pode ser alcançado pela turma.



O terceiro tipo de atividade compreende o uso do dicionário e a revisão das produções textuais. Moraes (2009, p. 121) e os PCN's (BRASIL, 2009, p. 58) observam que usar o dicionário requer uma série de conhecimentos sobre as convenções da escrita e a estrutura organizativa do próprio instrumento didático: i) as palavras estão sequenciadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais, mas também das seguintes); ii) ao se consultar a ortografia de uma palavra, o significado (ou acepção) é um critério fundamental para verificar se o verbete que se está lendo é a palavra que se quer escrever; iii) várias palavras (em especial, os verbos) não aparecem listadas no dicionário e o único modo de encontrá-las é procurar suas formas não flexionadas. Assim, devem ser desenvolvidas atividades de compreensão da sequenciação alfabética; de decifração dos símbolos utilizados em dicionários; de levantamento de hipóteses com relação às formas ortográficas possíveis; de verificação sintática e semântica.

As revisões das produções infantis, por sua vez, constituem um momento em que as crianças têm a oportunidade de corrigir e reelaborar seus textos, melhorando-o e tornando-o mais inteligível para seus interlocutores (o que obviamente, não significa produzir um texto perfeito ou corrigir todos os erros ortográficos), bem como habituar-se à rotina de revisão/correção textual (o que envolve, por exemplo, o conhecimento da diferença entre o tipo de papel de rascunho e de versão final). Por isso, o professor não pode ser o revisor exclusivo dos textos, mas deve delegar parte dessa função aos alunos: sinalizando algumas correções necessárias (ou fazendo indagações que despertem a atenção dos alunos quanto a determinadas situações ortográficas) no momento da composição textual; estabelecendo *pautas de revisão* nas quais cabe ao docente assinalar determinadas palavras inadequadas, tendo o educando o encargo de encontrar as formas corretas, ou simplesmente indicar a linha ou frase que contém certas inadequações, para que o educando identifique-as e corrija-as, etc.; promovendo momentos em que os alunos corrigem as produções textuais uns dos outros.

Essas atividades de revisão levadas a cabo pelos próprios estudantes são de particular importância porque alguns erros ortográficos

[...] podem estar relacionados à falta de sincronia entre o ato de pensar uma palavra e grafá-la no momento seguinte. O alfabetizando, por ter pouca experiência no campo da escrita, ainda não desenvolveu procedimentos de controle sobre a sua produção gráfica. Por isso, a importância de se estimular o hábito do aluno revisar os textos no ato de sua produção. O auxílio do professor na atividade de revisão é imprescindível, visto que o aluno se sentirá mais seguro e manterá uma postura reflexiva diante das solicitações proposta pelo professor. (SILVA, 2006, p. 1)

A revisão permite a reconstrução das normas ortográficas através da consciência do erro e da conversão do erro na forma prescrita pelo padrão gramatical por meio de um processo dialético e crítico, sem espaços para preconceitos e censuras. Além disso, elas permitem uma verificação mais profunda da competência linguística dos estudantes, uma vez que “a verbalização da regra não assegura o emprego correto de palavras a ela relacionadas em textos produzidos” e que “o bom desempenho em exercícios especialmente elaborados para tratar de questões ortográficas também não é garantia de emprego correto em textos produzidos” (BRASIL, 1998, p. 86). De modo especial, elas concretizam o entendimento dos PCN's de que



[...] a construção de regras ou as atividades preparadas para que o aluno possa se apropriar das regularidades descobertas não têm um fim em si mesmas. Se o objetivo é que os alunos escrevam com correção nos textos que produzem, é preciso reintroduzir as competências desenvolvidas no texto. (BRASIL, 1998, p. 86)

De modo geral, pode-se afirmar que todas essas propostas elaboradas por Moraes (2009) atendem às diretrizes oficiais de ensino (BRASIL, 1997; 1998) – na verdade, elas são o ponto de partida dessas diretrizes – e vão além: estabelecem princípios e referências para um ensino ortográfico construtivista e reflexivo. Embora não constituam modelos didáticos absolutos, essas atividades são um salto didático importante para a aplicação das concepções linguísticas em sala de aula, tendo em vista que boa parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito acadêmico realiza críticas às práticas tradicionais sem sugestão de alternativas viáveis.

Contudo, essas estratégias didáticas não se reduzem ao mero expediente do ensino-aprendizagem, elas viabilizam uma dimensão muito mais ampla e profunda – a assunção da cidadania através da participação social –, como defendem os PCN's:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 21)

Logo, o ensino ortográfico precisa ser compreendido e operacionalizado para além da ditadura do erro, na qual se vive, de um lado, à “cata do erro”, e, de outro, o medo e a fuga do erro, penalizando-se quem não respeita as determinações de um cânon visto como estranho e estrangeiro, e premiando-se quem sabe decorá-lo e imitá-lo. Ele deve ser assumido como um espaço de construção e promoção dos sujeitos sociais que, embora não garanta, por si só, o acesso aos bens sociais, contribui para o “exercício pleno da cidadania”.

4 Considerações finais



O ensino de ortografia está imerso em um denso conflito ideológico que abrange, de um lado, a legitimidade e a utilidade da língua padrão e suas normas gramaticais, e, de outro, a pertinência e a eficácia dos métodos, instrumentos e técnicas utilizados para a superação dos “erros ortográficos”.

Para Suassuna (2007, p. 52), “O problema repousa não tanto no fato de termos uma só forma de escrever, ou apenas a escrita padrão, mas no processo de inserção do aluno no mundo da palavra escrita”, não obstante, ele é bem mais complexo: envolve a relação entre a língua padrão e a multiplicidades de variedades linguísticas, entre norma e erro, entre regular e irregular, entre frequente e infrequente, entre léxico e texto, etc. Pode-se dizer que o problema repousa não tanto no processo de inserção do aluno no mundo da palavra escrita, mas no processo de inserção do aluno enquanto sujeito social no mundo das produções discursivas que se realizam por meio de textos escritos.

De todo modo, a questão é antiga – no Brasil, a crítica ao ensino tradicional é feita sistematicamente desde os trabalhos de Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1904-1970) – e está, até agora, mal resolvida, tornando-se ainda mais evidente dada a sensível evolução experimentada por outras dimensões do ensino de língua portuguesa, como a leitura e produção de textos (MORAIS, 2009, p. 61). Não faltam estudos teóricos, e as propostas didáticas, embora mais restritas, apresentam atividades que, de fato, atendem aos pressupostos de um ensino construtivista baseado na reflexão sobre a língua; as diretrizes oficiais, embora menos densas e pouco detalhadas, mostram-se alinhadas aos progressos da Linguística Aplicada à educação, especialmente os trabalhos dos pesquisadores brasileiros. Mas elaborações pedagógicas intelectivas não se concretizam por si mesmas, elas ganham operatividade a partir da prática educativa, sendo necessário, para tanto, um trabalho de formação permanente dos educadores que possibilite o acesso e a habilitação desses agentes no que diz respeito aos avanços científicos didático-linguísticos.

Dentre as referências atuais do ensino ortográfico, destacam-se as conclusões e sugestões de Arthur Gomes de Moraes (2009), que, por sua simplicidade e integralidade (ele aborda desde as etapas da aquisição cognitiva das normas ortográficas até as estratégias de ensino para superação dos erros ortográficos), fornece aos professores um programa de fácil acessibilidade e entendimento, além de ser ideológica e metodologicamente revolucionário e ter estabelecido as bases das considerações dos PCN's sobre ortografia.

Dessa forma, os problemas teóricos e metodológicos do ensino ortográfico convertem-se, parcialmente, em obstáculos ideológicos e políticos: trata-se do modo como a língua e a ortografia são vistas e apresentadas aos alunos, e de quanto e como os educadores dedicam-se a estudá-las e a reconstruí-las com seus alunos, pois, como nota Pereira (2000, p. 46):

Dá muito trabalho ser bom e eficiente professor de Língua Portuguesa. Títulos, cursos, leituras, eventos, ajudam e muito. Entretanto, o mais importante é o entusiasmo, a paixão (gostamos dessa palavra) por aquilo que se faz, acreditar que se é capaz, pelo menos, de mudar aquela turma, as pessoas que estão ali, naquele momento, em algumas horas, em um semestre, em um ano, porque naquele breve tempo poderá, além de ensinar, “despertar” o desejo por mais, “instigar” a procura do conhecimento, ser responsável pelo aparecimento de pessoas especiais.



No entanto, a ortografia subsiste enquanto problema metodológico tendo em vista a disparidade entre a mobilidade da língua e a fixidez das convenções sobre a escrita. Enquanto a ortografia permanecer distante das realizações orais dos alunos – o que equivale dizer “sempre”, tendo em vista que a ortografia busca dar unidade à representação gráfica das palavras, e não transcrever suas realizações fonéticas, e que a diversidade linguística impede qualquer ideia ingênua de uma imparidade na correspondência grafo-fonêmica –, ensiná-la sempre irá supor o desafio da transposição dessas distâncias, que não são apenas linguísticas, mas também sociais e culturais.

Superar esse desafio, por sua vez, exige a reestruturação contínua das estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que os métodos, instrumentos e técnicas de uma didática linguística relacionam-se não apenas ao modo de aquisição e de classificação das normas, de um lado, e aos tipos de erros ortográficos, suas razões de aparecimento e suas situações de ocorrência, de outro, mas também aos sujeitos que devem apreender as normas e que – por isso mesmo – cometem os erros, seu contexto social e sociolinguístico, suas capacidades e dificuldades de aprendizado, etc. Dito de outro modo: ensinar e aprender ortografia é inserir-se na dialética social e linguística de construção da cidadania enquanto elemento estruturante das subjetividades sociais.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? um convite à pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.
- CAGLIARI, Luis Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: SE/CENP, 1986, p. 102-113.
- _____. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione. 1992.



CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da escrita em português. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: SE/CENP, 1986, p. 114-122.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

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

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. O que significa “ensinar” língua materna?. In: SANFELICE, José Luís. **A Universidade e o ensino de 1º e 2º graus**. Campinas: Papirus, 1988.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. A conceituação gramatical na história, na aquisição e na escola. **Trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas, n. 12, p. 13-22, jul./dez. 1988.

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

_____. **Análise sintática: teoria geral e descrição do português**. São Paulo: Ática, 1984.

MARTINS, Kellen Cozine; PEREIRA, Marli Hermenegilda. **Gramática e reflexão: por um ensino crítico em prol da competência comunicativa**. Trabalho apresentado ao XII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Gram%C3%A1tica%20e%20reflex%C3%A3o-%20por%20um%20ensino%20cr%C3%ADtico%20em%20prol%20da%20compet%C3%A2ncia%20comunicativa%20-%20KELLEN.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

MOOJEN, Sônia. Identificação de crianças disortográficas em sala de aula. **Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo**, São Paulo, n. 7, p. 5-12, abr. 1985.

MORAIS, Artur Gomes de. **Representaciones infantiles sobre la ortografía del português**. Dissertação (Doutorado em Psicologia) –Universidade de Barcelona, Espanha, 1995.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2009.



PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O professor de língua portuguesa: modos de ensinar e de aprender. In: AZEREDO, José Carlos de (org). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 244-249.

PERINI, Mário Alberto. **Sintaxe portuguesa**: metodologia e funções. São Paulo: Ática, 1989.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB; Mercado das Letras, 1996.

SILVA, José Ricardo Carvalho da. Chegando mais perto das regras ortográficas. **Rede de Letras**, Rio de Janeiro, n. 1, set. 2006. Disponível em: <http://www.estacio.br/rededeletas/numero19/minha_patria/texto1.asp>. Acesso em: 13 set. 2011.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

TESSARI, Elita Maria Bianchi. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas - a presença da fonologia na ortografia**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender e escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

