

NO MEIO DO CAMINHO TINHA ... A ORTOGRAFIA!

Márcia Adriana Dias Kraemer*

RESUMO: Pressupondo que as práticas relacionadas à língua materna, especificamente as desenvolvidas em sala de aula, estabelecem um intercâmbio contínuo e dialético com as demais práticas sociais historicamente delimitadas, defendemos que a organização de conteúdos, o planejamento e a implantação de atividades, a escolha de material e dos recursos didáticos, assim como a avaliação do ensino e da aprendizagem, são resultantes das concepções dos agentes engajados no processo de ensino e das escolhas que delas decorrem. Dessa forma, o presente artigo tem como intuito relacionar a concepção interacionista de linguagem e a questão de ensinar e de aprender gramática por meio de gêneros discursivos, uma vez que a prática de análise e de reflexão sobre a língua, por essa via, pode ser fundamental para a expansão da capacidade de interpretar e de produzir textos. A partir dela, é possível explicitar saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço à sua reelaboração (no caso da escrita), ou à discussão sobre diferentes sentidos atribuídos ao texto, no caso da leitura, e ainda sobre elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Essa prática promove uma atividade constante de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, por exemplo, na observação de regularidades – tanto no sistema de escrita quanto nos aspectos ortográficos ou gramaticais.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Ensino; Gramática; Ortografia.

*Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM; Mestre em Letras, concentração em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá – UEM; Docente de Língua Portuguesa do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR; Docente do Sistema de Ensino NOBEL; Consultora da Kraemer Consultoria, na área de Comunicação e Expressão e Comunicação Empresarial; Participante dos grupos de pesquisa FOCO (Formação e Concepções do Materialismo Histórico-Dialético na Educação), vinculado à Universidade Estadual de Maringá – UEM e FELIP (Ensino/aprendizagem e Formação do Professor de Língua Portuguesa e de Outras Linguagens), vinculado à Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: marciakraemer@uol.com.br

ON THE WAY THERE WAS ... THE ORTHOGRAPHY!

ABSTRACT: Presupposing that the practices related to the mother tongue, specifically developed in the classroom, have established a continuous and dialectic exchange with the other social practices historically limited, we defend that the organization and planning of contents, activities implementation, choice of materials and didactical resources, as well as the assessment of teaching and learning, result from the conceptions of the agents engaged in the teaching process and the choices made. Thus, the present paper intends to relate language's interactive conception to the issue of teaching and learning grammar through discursive genres, since the language's analysis and reflection practice can be fundamental for the expansion of the capacity for interpreting and producing texts. From this, it is possible to make explicit students' implicit knowledge, opening the door for its re-elaboration (in case of writing), or to the discussion about different meanings attributed to the text, in the case of reading, and also about discursive elements that validate or not those attributions of meaning. This practice promotes a constant activity for the formulation and checking of hypotheses about the language's workings, the observations of regularities, for instance – both in the writing system and in the orthographic and grammatical aspects.

KEYWORDS: Language; Education; Grammar; Orthography.

INTRODUÇÃO

Pelo fato de, segundo os PCNs (BRASIL, 2000), ainda serem comuns situações em que os professores veiculam somente concepções de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, por meio de metodologias e de estratégias dissociadas da realidade comunicativa do aluno, é necessária à prática docente a consciência dos diversos prismas que a gramática pode assumir, visto que há vários tipos, e ao trabalharmos cada um deles, teremos resultados distintos em sala de aula, atendendo a objetivos diversos.

A prática equivocada do ensino gramatical gera críticas como a de Bagno (1999), o qual discorre sobre a mitologia do preconceito linguístico e acusa a gramática de ser um desses mitos. Ele posiciona-se totalmente

contra o ensino da gramática normativa e trabalha o seu conceito com uma metáfora: compara a língua a um rio caudaloso, longo, largo, que nunca se detém em seu curso; e a gramática normativa a um *igapó*, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, renova-se incessantemente, a água do *igapó*/gramática normativa envelhece e só se renova quando vier a próxima cheia.

É por isso que entender as diferentes maneiras de se conceber a gramática torna-se salutar. No domínio social está a linha tradicional, em que se tem a *gramática normativa*, aquela que estuda apenas os fatos da língua-padrão, como uma espécie de lei que regula o uso da língua em comunidade. Tudo o que está em desacordo com esse padrão é “errado” ou não-gramatical e o que está de acordo é “certo” ou gramatical. Já a *gramática descritiva* é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (abordagem sincrônica) as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de seu uso, trabalhando com qualquer variedade da língua (TRAVAGLIA, 2001).

Neste artigo, enfatizaremos a questão de ensinar e de aprender gramática, com enfoque na ortografia, por meio de gêneros discursivos, uma vez que a prática de análise e de reflexão sobre a língua por essa via pode ser fundamental para a expansão da capacidade de interpretar e de produzir textos.

2. ORTOGRAFIA: A COREOGRAFIA DAS LETRAS NO USO DA LÍNGUA

Para Faraco (2006), o caminho para desmitificar o preconceito em torno do ensino de gramática é entender um pouco da história desta que ele denomina como “bicho-papão” da vida acadêmica, tanto nos bancos escolares quanto no papel de professores de língua materna. Fazendo-se uma breve retrospectiva da Gramática Histórica, percebe-se que é um ledo engano afirmar que a invenção do alfabeto foi a maior descoberta dos sistemas de escrita. Para Cagliari (1999c), embora esta tenha sido uma grande contribuição, é a ortografia a mais importante, por ter mostrado a necessidade de se *congelar* a forma escrita das palavras, representando-as a partir da fala e neutralizando as variações lingüísticas, ao estabelecer um padrão que fosse único para todos os falantes. Segundo esse autor,

com a introdução da ortografia, o sistema alfabético ficou reduzido à forma gráfica dos caracteres, estabelecendo relações entre letras e sons. Casados, assim, passaram a definir o nosso sistema de escrita.

Cagliari (1999c, p. 163) afirma que “[...] as letras e os algarismos precisaram de muitos séculos para chegarem a uma forma razoável de uso geral entre as pessoas das mais diferentes camadas sociais nas mais diferentes culturas do mundo.” Para esse autor, na História da Humanidade, sempre foi mais importante saber ler do que saber escrever, mas ele defende que, para saber ler, é preciso conhecer como funcionam os sistemas de escrita.

Na Mesopotâmia, por volta de 3.500 a 3.100 a.C. os meios utilizados para essas inscrições foram tabletes de barro, madeira ou metal e pedras, com o objetivo de adaptar os símbolos gráficos e seus usos de modo a melhor representarem a própria língua, procurando manter a sua unidade diante da diversidade idiomática existente. Esse sistema inicial caracteriza-se, primeiramente, na forma de desenhos de objetos (escrita pictórica), depois nas combinações de desenhos e de símbolos (escrita ideográfica), até consagrar-se em combinações sonoras - vogais e consoantes (escrita fonética/alfabética). Da escrita cuneiforme, designação geral dada a certos tipos de escrita feitos com auxílio de objetos em formato de cunha, juntamente com os hieróglifos egípcios, o mais antigo tipo conhecido de escrita, representando formas do mundo (pictogramas), passa-se, portanto, por praticidade, a formas mais simples e abstratas (escrita fenícia).

A adoção da escrita alfabética tem, assim, a intenção de reduzir o número de caracteres da escrita anterior (pictográfica e ideográfica), de forma que as letras perdem o significado do nome antigo. De acordo com Cagliari (1999c), identifica-se pela mudança do significado para o som das palavras (concreto para o abstrato), do surgimento dos silabários, da simplificação (PA, BA, TA, SA, LA, RA – P, B, T, S, L, R). Surge, então, uma escrita puramente fonética (representação abstrata do som), com princípio acrofônico (decifração e escrita), em que o uso de um desenho simbólico de objeto ou idéia é representado pela primeira sílaba ou o som inicial desse objeto ou idéia: Alef = boi /  = A; Beth = casa /  = B (CAGLIARI, 1999c).

Conforme Higounet (2004), os gregos, a fim de garantir a perpetuação de uma língua comum (koiné), adaptam o seu já existente Sistema Linear B (grego arcaico) ao sistema de escrita fenícia, mais pragmático, acrescentando algumas vogais e mantendo o princípio acrofônico (alef = alfa; beth = beta % alfabeto). Com efeito, é considerado o “verdadeiro alfabeto” pela relação explícita entre consoantes e vogais (ênfase na função das letras e não na sua natureza). Assim, o grego clássico, com ortografia estabelecida (poder de

neutralização das variantes, com ênfase em uma de prestígio), tendo um alfabeto de 24 letras, consolida-se no século IV a.C. A partir dessa época, a ortografia passa a comandar a escrita alfabética pelo significado, e não pelos sons da fala. Com efeito, embora prevaleça o sistema fonográfico (alfabético), partindo de sons vocálicos e consonantais para escrever, tem-se a noção de que a escrita da palavra é única.

Os etruscos, primeiros colonizadores da Península Itálica (1000 a.C.), fundamentaram a sua escrita no alfabeto grego, adaptado para escrever a sua língua, e, na fundação de Roma (753 a.C.), percebe-se um vínculo indissolúvel dessa civilização com a cultura grega. Os romanos modificam também o nome das letras, tendo mais uma vez o princípio acrofônico, tornando-as monossílabos iniciados por seu som mais representativo (a, bê, cê, dê... abecê). O alfabeto português é, portanto, herança das línguas neolatinas, que só perduraram por serem produzidas em material durável (pedras, metais, cerâmicas e tabletes de barro). No entanto, o princípio cumulativo do sistema de escrita, o alfabeto, que pretendia ser um sistema simples, com apenas 21 letras, é hoje um sistema altamente complexo (diacríticos, ícones, pictogramas, símbolos e sinais), mas ainda é considerado muito adequado (CAGLIARI, 1999; FARACO, 2005; HIGOUNET, 2004).

O caráter acrofônico é considerado a forma ideal de decifrar as letras do alfabeto, porém, como o sistema de escrita da língua portuguesa também tem a ortografia, ele serve apenas como condutor de um desses possíveis sons. Com as regras ortográficas, a relação entre letra e som se estendeu para todas as palavras da língua, e desse modo o princípio acrofônico deixou de ser uma exclusividade do contexto caracterizado pela posição inicial de palavras e passou a valer para todos os contextos, ou seja, para toda ocorrência de uma letra, seguida ou precedida por qualquer outra, tornando-se mais difícil sua decifração. Partindo dessa premissa, entende-se o porquê de as relações entre letras e sons serem diferentes quando se parte da leitura para a escrita, em comparação com o que acontece quando, por outro lado, parte-se da fala. Cagliari (1999b, p. 104) afirma que, ao ler, já encontramos a forma ortográfica escrita, cabendo “[...] ao leitor descobrir que sons as letras têm em função dos contextos em que ocorrem e de seu dialeto, chegar à identificação da palavra (descoberta semântica), o que permite, finalmente, a programação da fala para dizer o que se decifrou”. No entanto, ao se partir da fala para a escrita, além da dificuldade da segmentação própria da oralidade, precisa-se encontrar que letra pode ser utilizada para representar o som, além de se ter de averiguar se o resultado obtido corresponde ao que preconiza o sistema ortográfico vigente.

2.1. COMO SE PODE ENSINAR A ORTOGRAFIA NAS AULAS DE GRAMÁTICA

A ortografia, como a conhecemos hoje, pode ser considerada recente, uma vez que apenas no século XX foram fixadas normas ortográficas para a língua portuguesa, no Brasil e em Portugal. Atualmente, tem-se como grande tônica nas discussões, tanto acadêmicas quanto leigas, a possibilidade de essas duas ortografias oficiais – a de Portugal, adotada também pelos países africanos e pelo Timor-Leste, e a do Brasil - tornarem-se, em tese, uma só. Isso porque se tem a perspectiva de que em breve entrará em vigor o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, o qual vem sendo protelado há mais de uma década.

A duplicidade ortográfica, que permanece desde muito tempo, decorreu do fracasso do acordo unificador assinado em 1945: Portugal o adotou, mas o Brasil voltou ao acordo de 1943. As mudanças só acontecerão porque três dos oito membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) – Brasil (2004), Cabo Verde (2006) , São Tomé e Príncipe (2006) – tomaram a frente e ratificaram as regras gramaticais do documento proposto em 1990. Agora, além deles, Portugal, Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e Timor-Leste terão, portanto, uma única forma de escrever. O acordo, em princípio, está vigorando, até porque, em 16 de maio de 2008, a Assembléia da República de Portugal ratificou o Segundo Protocolo Modificativo, concluindo o processo para essa unificação. No entanto, é preciso considerar, segundo Rosely Boschini (2008), presidente da Câmara Brasileira do Livro (CBL), o período de adaptação de seis anos previsto no texto. Assim, o acordo entra em vigor a partir de 2014. O governo brasileiro, por sua vez, também deve publicar um decreto, determinando os procedimentos e o cronograma de implantação.

Por esse exemplo percebe-se quanto tratar da questão ortográfica de uma língua é algo que inflama a polêmica. Ao focalizar o seu ensino não é diferente. Para Morais (2003), ela deve ser ensinada e tratada como um objeto de reflexão, ao invés de o professor adotar punições aos alunos por seus “erros” de grafia. Ele enfatiza que o ensino sistemático de ortografia não deve bloquear as oportunidades de a criança se apropriar da língua, bem como não se deve esperar que ela se aproprie das normas ortográficas sozinha ou com o tempo. Por isso esse autor postula que, juntamente com o trabalho de escrita e de reescrita de textos, é preciso dar oportunidades para que o aluno avance, simultaneamente, em sua capacidade de produção textual e seu registro de forma cada vez mais “correta”.

A experiência de Cagliari (1999b) com alfabetização mostra que as crianças nessa fase costumam escrever levantando hipóteses sobre como é a forma ortográfica das palavras (categorização funcional das letras) e até mesmo sobre como é o desenho das letras (categorização gráfica). Elas vão juntando informações a respeito de como a escrita é, por meio do processo cumulativo que serve de referência para as hipóteses que fazem ao tentar descobrir por si mesmas a forma ortográfica de uma palavra. Segundo Cagliari (1999b), somando-se todas as informações, aprende-se a domesticar as dúvidas ortográficas, descartando-se aquilo que parece “estranho” ou não usual, como, por exemplo, iniciar uma palavra com duplo “s” ou “r”. Para ele, é uma pena que muitos professores alfabetizadores desconheçam como funciona o sistema de escrita, “[...] como se estabelecem as relações entre letras e sons, como se decifra uma escrita, como se educam as dúvidas ortográficas e, conseqüentemente, como se deve conduzir o processo de ensino aprendizagem na alfabetização” (CAGLIARI, 1999b, p. 106), produzindo um efeito também cumulativo que resulta em um na péssima situação da educação nacional, que perdura até o Ensino Médio e pode ser vista em resultados como o do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico).

As incongruências entre letras e a maneira como a ortografia exige que sejam grafadas as palavras tornam mais difícil o aprendizado, mesmo o usuário tendo habilidade na escrita. O adulto que escreve costumeiramente sente-se em um impasse quando se depara com palavras que podem ser grafadas com uma letra ou outra (como no caso de *exceção*); as crianças em processo de alfabetização sentem dúvidas em todas as palavras, o que fará a diferença é o método que lhe é dado, e não a sua ação de aprender (CAGLIARI, 1999a). Para esse autor, a criança não vê letras mais difíceis ou mais fáceis, logo, os métodos que se orientam pelas dificuldades dos adultos deixam de lado o ponto de vista das crianças. Assim, a solução, para ele, é permitir que as crianças escrevam o mais livremente possível em um primeiro momento, para depois ensiná-las conforme a ortografia vigente, verificando-se, então, a correspondência entre ambas as escritas e refletindo-se sobre as suas regularidades e irregularidades.

Cagliari (1999a) defende a apresentação de regras na tentativa de facilitar o entendimento dos processos que regem a normatividade da língua. No entanto, segundo ele, se os padrões ortográficos são úteis para quem já domina relativamente bem a ortografia, para o aluno que está no início de seu aprendizado eles são de pouca valia. Este aprende mais facilmente

percebendo as palavras como um todo, e não com relação à estrutura do sistema ortográfico.

Para Morais (2003), ao se mediar gradativamente o acesso da criança ao conteúdo referente à normatividade, ela aos poucos se tornará independente para organizar suas idéias textualmente. Primeiramente, é preciso entender que a escrita é marcada por regularidades e irregularidades. Nos casos de regularidades, como contextuais (uso do R ou RR, por exemplo), morfológico-gramaticais, presentes em substantivos e adjetivos (*portuguesa, francesa; beleza, pobreza*), ou presentes nas flexões verbais (terceira pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo se escrevem com U final), além de inúmeros outros, percebe-se que não é necessária a memorização de cada palavra, mas sim, de um conjunto de regras que servem para várias palavras. Com efeito, é por meio do método de reflexão que o aluno apropria e internaliza as regras do sistema ortográfico, e nesse processo a mediação do professor é fundamental.

Já para os casos de irregularidades, em que não há regras para auxiliar o aluno, Morais (2003) sugere a consulta a modelos autorizados, como dicionários, e a memorização, ou seja, a conservação das imagens visuais ou “fotográficas” dessas palavras na memória. Nos dois casos, observa-se o compromisso do professor para com seu aluno, na tarefa de tomada de consciência tanto das regularidades quanto das irregularidades da norma ortográfica. A reflexão sobre os fenômenos lingüísticos é imprescindível no processo do ensinar e do aprender, pois a internalização das regras ortográficas não é algo passivo, uma vez que o sujeito elabora suas próprias representações sobre a escrita das palavras.

A análise de erros e de acertos dos alunos, conforme o autor, com o intuito de verificar de que maneira eles elaboram internamente a norma ortográfica, é bastante profícuo. O pesquisador acredita que os rendimentos dos alunos conduzidos nessa metodologia são gradativos e crescentes. O processo denomina-se explicitação, e pode ocorrer em um nível explícito consciente, em que o sujeito sabe o que faz e o porquê de fazê-lo, e em nível consciente verbal, em que ele também verbaliza os porquês. Como o aprendiz é um sujeito de sua prática, ele reelabora as informações sobre a escrita correta das palavras, o que o leva a escrever corretamente, pois seus conhecimentos se tornam cada vez mais explícitos e conscientes.

Segundo Morais (2003, p. 9), “discutir ortografia é enveredar por um espaço de controvérsias, pois implica enfocar um objeto marcado por preconceitos” e, para superar tais preconceitos, é necessário alterar a forma como observamos a ortografia. Logo, se os professores conhecerem

as razões de sua existência e de sua organização, poderão se preparar melhor e atuar como verdadeiros mediadores no ensino da ortografia.

Não obstante, o que se observa nas escolas, de acordo com o pesquisador, é que a ortografia continua sendo apenas mais um objeto de avaliação, resumindo-se a ditados (de pequenos textos ou palavras) e cópias, ou a treinos ortográficos, ou à recitação e memorização de regras. A metodologia de seu ensino e aprendizagem consiste tão-somente em exercícios de preencher lacunas, de copiar palavras com o “mesmo formato” em quadros distintos, ou ainda na reprodução passiva de uma regra ou uma palavra, meios que não ajudam os aprendizes a “refletir sobre os princípios gerativos que permitem decidir quando usar essa ou aquela letra” (MORAES, 2003, p. 56), nem garantem a internalização do conhecimento.

Para esse autor há três princípios gerais relacionados a como localizamos e tratamos o ensino e a aprendizagem da ortografia, além de sete princípios voltados ao direcionamento dessas situações. O primeiro princípio geral prescreve que o aprendiz deve ser influenciado por bons modelos de textos, para poder internalizar as restrições regulares e irregulares que aparecem neles e utilizá-las em suas produções. Nesse caso, a leitura considerada de boa qualidade faz-se importante. Contudo, sabe-se que há bons leitores com problemas ortográficos, o que, provavelmente, seja resultado da maneira como lêem o texto escrito, sem observar sua composição gráfica, por já possuírem acesso automatizado ao significado das palavras.

O segundo princípio declara que o professor precisa promover situações que busquem a explicitação dos conhecimentos sobre a ortografia, suscitando dúvidas nos alunos e propondo situações de transgressão intencional, com o intuito de levá-los a assumir uma atitude de reflexão ortográfica.

O terceiro aborda a necessidade de o professor estabelecer metas para o rendimento ortográfico dos alunos ao longo da escolaridade, desde a etapa da educação infantil, estimulando a curiosidade sobre questões ortográficas. Tais objetivos consolidar-se-ão em cada série a partir de um diagnóstico, feito pelo professor, das principais dificuldades encontradas por seus alunos, e não por um decreto de quais dificuldades devem ser sanadas ao final de cada série. Para isso, o professor precisa seguir, basicamente, dois critérios: “a regularidade (ou irregularidade) das correspondências fonográficas e a frequência de uso das palavras na língua escrita.” (MORAIS, 2003, p. 70).

Quanto aos princípios relativos ao encaminhamento das situações de ensino-aprendizagem, Morais (2003, p. 72-75) volta sua atenção para algumas recomendações que cabe ao professor fazer:

1. Refletir sempre sobre ortografia nos momentos de escrita;
2. Controlar a escrita espontânea dos alunos;
3. Estabelecer a nomenclatura gramatical como um requisito para a aprendizagem de regras;
4. Promover continuamente a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças detêm;
5. Fazer o registro escrito das descobertas das crianças;
6. Desenvolver atividade coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas;
7. Definir metas levando em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, diante dessa análise, que é preciso orientar o aluno a que reconheça a linguagem como processo inerente ao social, que reflete significados e sentidos diversos, sem deixar, contudo, o estudo gramatical, uma vez que é por meio da sistematização das regularidades da língua que se tem a variante-padrão, de domínio social, à qual ele precisa ter acesso na escola. O processo de ensino-aprendizagem de LM deve ser visto, portanto, como possibilidade de desenvolver a capacidade de imaginação, de análise e de reflexão do aluno, preparando-o para enfrentar o mundo que o espera fora do âmbito escolar, por meio do desenvolvimento de sua competência comunicativa “socialmente produzida” (CELANI, 2000): a leitura, a análise lingüística e a produção de textos.

Nessa mesma direção, Zanini (1999) afirma que o trabalho do professor em sala de aula pressupõe: a associação da variedade lingüística à modalidade escrita; a associação da variedade lingüística à tradição gramatical; a dicionarização dos signos da variedade lingüística e a consideração dessa variedade. Dessa forma, o que se critica é o ensino de gramática árido, estéril, vinculado apenas ao reconhecimento de estruturas, sem o objetivo de desenvolver habilidades.

Assim, a postura mais adequada parece ser a que defende a ênfase na leitura, na produção textual e na análise lingüística, processos resultantes da reflexão sobre aquele que é o objeto de estudo no ensino de LM: o texto em suas diversas concretizações. Sabe-se que o uso dos vários tipos de gramática possibilita resultados distintos para o atendimento de objetivos

diferentes; logo, reconhecer que o português pode ser um, pode ser dois, pode ser vários, conforme já afirmava Drummond em *Aula de Português*, permitirá desmitificar para o aluno a idéia de mistério em torno da língua. A consciência de que no jogo da linguagem existe o ideal e o real ajudará o aluno a despertar para o fascínio que há na descoberta das nuances lingüísticas e a entender que a ortografia não é *uma pedra no meio do caminho* e, sim, apenas mais um conhecimento a ser apreendido.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 2000.

CAGLIARI, C. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. (orgs.). **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras; ALB; São Paulo: Fapesp, 1999a, p. 163-185. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. Sob o signo da ortografia. In: _____. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras; ALB; São Paulo: Fapesp, 1999b, p. 97-110. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. A ortografia na escola e na vida. In: _____. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras; ALB; São Paulo: Fapesp, 1999c, p. 61-95. (Coleção Leituras do Brasil).

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. B. M. (orgs.). **Aspectos de Lingüística Aplicada**: estudo em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

FARACO, C. A. **Lingüística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**, São Leopoldo (RS), v. 04, n. 01, p. 15-26, 2006.

BOSCHINI, R. Benefícios da última reforma ortográfica. **Gazeta Mercantil**, Sessão Cartas. São Paulo, 16 jun. 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HIGOUNET, C. **História Concisa da Escrita**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

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

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZANINI, M. Uma visão Panorâmica da teoria e da prática de Língua Materna. **Acta Scientiarum**, v. 23, n. 1, p. 53-60, 1999.