

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS DO FONEMA /S/

THE TEACHING AND LEARNING OF SPELLING: AN ANALYSIS ABOUT THE MULTIPLE REPRESENTATIONS OF PHONEME / S /

MARIA ALDETRUDES DE ARAÚJO MOURA PAULA QUADROS
Secretaria de Educação do Piauí – SEDUC-PI
aldetrudes@gmail.com

AILMA DO NASCIMENTO SILVA
Universidade Estadual do Piauí- UESPI
ailmanascimento@yahoo.com.br

É extremamente relevante entender a forma como os alunos aprendem a ortografia e, sobretudo, a maneira como esse conhecimento é mediado na escola. Assim, teve-se como objetivo geral: Investigar os erros ortográficos decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ em ditados imagéticos e em produção textual de alunos do 5º ano. O trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa quali-quantitativa e de campo, na qual se teve como sujeitos dezesseis alunos, oito do Grupo Controle e oito do Grupo Experimental, de duas escolas públicas de Santa Cruz do Piauí-PI, e duas professoras do Grupo Controle. Para tanto, utilizou-se a categorização proposta por Lemle ([1982] 2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013), bem como o aporte teórico de autores como Morais (2000, 2007), Scliar-Cabral (2003a, b), dentre outros. Observou-se que o ensino sistemático da ortografia propiciou aos alunos do Grupo Experimental um conhecimento maior das relações entre grafemas e fonemas, em comparação aos alunos do Grupo Controle, e que as professoras deste grupo não possuem amplo conhecimento sobre o funcionamento do sistema ortográfico.

Palavras-chave: Ensino de ortografia, Representações múltiplas, Categorização de erros ortográficos.

It is extremely relevant to understand the way how students learn the orthography and, above all, the way how this knowledge is mediated at school. So, the general objective of this study was to investigate the orthographic errors resulting from the multiple

representations of the phoneme /s/ in imaginary dictations and textual production of 5th grade students. The study was developed by a quali-quantitative research and also field research, in which there were sixteen students as research subjects, eight students were from the Control Group and eight from the Experimental Group, and two teachers from the Group control, everybody was from two public schools from the city of Santa Cruz do Piauí-PI. For this, we used the categorization proposed by Lemle ([1982] 2009), Zorzi (1998) and Nóbrega (2013), as well as the theoretical support of authors such as Morais (2000, 2007), Scliar-Cabral (2003a, b), among others. It was observed that the systematic teaching of spelling provided the students of the Experimental Group with a greater knowledge of the relationship between graphemes and phonemes, compared to the students of the Control Group, and that the teachers of this group do not have extensive knowledge about the functioning of the orthographic system.

Keywords: Learning of spelling, Multiple representations, Categorization of spelling errors.

Recibido: 17 enero 2020

Aceptado: 29 febrero 2020

1. INTRODUÇÃO

O panorama educacional brasileiro, apesar dos avanços adquiridos no final do século XX e início do XXI, ainda está longe de ser o ideal. Uma análise mais profunda acerca do contexto escolar evidencia as diversas dificuldades que o professor enfrenta para ensinar, assim como denota os problemas que os alunos têm em aprender.

Tais problemas não são específicos de uma única área do saber e isso fica mais evidente ao se investigar a realidade das escolas, sobretudo as públicas, com seus respectivos resultados de avaliações a nível nacional ou internacional. Concernente ao ensino de língua portuguesa, os professores da educação básica lidam cotidianamente com as dificuldades que os alunos demonstram ao tentar entender como funciona o sistema de língua escrita.

Dessa forma, não é incomum perceber que os docentes enfrentam diversos percalços para mediar um ensino-aprendizagem da língua de modo eficiente e que promova uma aprendizagem significativa. Dentre esses, os que se referem à norma ortográfica estão sempre entre os mais discutidos

Os debates sobre as causas das alterações ortográficas na escrita dos alunos dos mais variados níveis de ensino são muito presentes nas escolas, na sociedade e no meio acadêmico. Desse modo, para elaborar este trabalho, partimos da seguinte questão norteadora: Quais os erros¹ ortográficos mais presentes na escrita dos alunos do 5º ano de duas escolas municipais da cidade de Santa Cruz do Piauí?

Acreditamos que diagnosticar quais as principais motivações desses erros, as dificuldades que os aprendizes evidenciam para compreender as relações fonografêmicas e/ou grafofonêmicas e repensar o ensino da convenção ortográfica que ocorre nas escolas, é

¹ Usamos neste trabalho a acepção de erro ortográfico como algo construtivo, como hipóteses que os alunos formulam para aprender as relações entre grafemas e fonemas.

extremamente relevante para o contexto escolar. Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho foi: Investigar os erros ortográficos decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ em ditados imagéticos e em produção escrita espontânea de alunos do 5º ano.

É proeminente entender o que é o ensino sistemático acerca da norma ortográfica e de que modo ele auxilia na aprendizagem efetiva do aluno. Assim, ressaltamos que esse tipo de ensino promove uma compreensão mais adequada do que é regular ou irregular na ortografia, uma vez que o aluno entende as relações fonografêmicas e grafonêmicas.

Diante desse contexto, evidenciamos que é importante analisar o modo como os alunos internalizam a aprendizagem da língua e entender seus principais entraves. Além disso, é relevante também o professor entender/refletir sobre as hipóteses que os alunos formulam quando estão aprendendo sobre a língua e desenvolver estratégias de ensino que diagnostiquem o que já sabem e o que ainda precisam aprender.

A abordagem do tema em pauta é importante por auxiliar o ensino ortográfico do português brasileiro, especialmente ao permitir que o professor investigue os erros ortográficos mais produtivos na escrita dos alunos e pela possibilidade de estabelecer estratégias interventivas que atenuem tais erros.

O interesse pelo tema em pauta foi decorrente da quantidade de desvios de ortografia resultantes das representações múltiplas observados em produções de textos espontâneas de alunos do 5º. Além disso, defendemos que aprender a norma ortográfica é um elemento indispensável para a formação básica do discente, bem como para sua inserção efetiva na cultura letrada.

2. O SISTEMA ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Um sistema de escrita alfabética ideal seria aquele em que cada grafema tivesse uma única correspondência de fonema e vice-versa, entretanto isso não ocorre na língua portuguesa. De acordo com Fayol (2014), o sistema finlandês possui uma relação fonográfica biunívoca, dessa forma possui a mesma quantidade de fonemas e de grafemas. Ainda de acordo com o autor, há sistemas que possuem mais fonemas que grafemas, como também os que têm mais grafemas que fonemas.

Observamos que as relações entre grafemas e fonemas na ortografia não é sempre biunívoca no caso do português brasileiro, desse modo houve a necessidade de fixar uma forma para grafar as palavras. Nesse contexto, enfocamos que a ortografia pode ser compreendida como uma convenção social que tem como objetivo auxiliar na comunicação escrita, já que se cada pessoa escrevesse da forma que falasse ou quisesse, dificilmente haveria um entendimento eficiente do texto escrito (Morais, 2000). Desta forma, a ortografia propicia uma melhor comunicação entre indivíduos das várias partes do país.

Essa uniformização impede que as variações dialetais interfiram na escrita das palavras e promove a compreensão de um texto escrito em qualquer lugar do Brasil, por pessoas que têm o português brasileiro como língua materna. Entretanto, estabelece como regra o conhecimento do escritor sobre a norma estabelecida (Leal e Roazzi, 1999).

Em relação à fixação da forma de escrever, conforme Cagliari (1999), desde que a sociedade iniciou a produção e uso da escrita, precisou estabelecer uma forma “fixa” de grafar

as palavras, já que havia falantes de diversos dialetos que precisavam encontrar na escrita uma forma “fácil” e “neutra” de ler.

O sistema ortográfico da língua portuguesa passou por muitas transformações ao longo dos séculos e, de acordo com Scliar-Cabral (2003a), possui três fases de fixação: a fonética, a pseudo-etimológica e a simplificada. A primeira fase, a qual se estendeu do século XII ao XVI, caracteriza-se por não possuir uma forma fixa para grafar as palavras, dessa forma havia autonomia concernente ao modo de escrever e uma proximidade muito grande entre fala e escrita. A segunda, que vigorou do século XVI até 1904, foi responsável pela grande inclusão de vocábulos gregos à escrita de língua portuguesa. A partir de 1904, inicia o terceiro período de fixação, conhecido com fase simplificada, a partir dele é que a ortografia portuguesa passou a ser uniformizada quanto à escrita, uma vez que foi instituída um modo fixo de escrever as palavras.

Dessa forma, tendo como parâmetro os princípios fornecidos pela ortografia portuguesa, as correspondências fonográficas são estabelecidas. No que reporta à nossa língua, conforme Morais (2007), essas correspondências podem ser regulares (diretas, contextuais e morfossintática) e irregulares. No primeiro caso, existem regras ou princípio gerativo que asseveram a escrita correta, entretanto, quando se trata das relações irregulares, há a necessidade de se conhecer a etimologia das palavras ou a memorização da forma gráfica.

Dentre as irregulares, as resultantes do fonema /s/ são, possivelmente, as que apresentam mais entraves de aprendizagem, pois temos dez grafemas diferentes para representar tal unidade sonora. O aprendiz, para compreender essas diversas relações fonográficas, terá, provavelmente, muitas dificuldades, as quais podem ser atenuadas com um ensino sistemático da convenção ortográfica que lhe permita formular hipóteses, testá-las, elaborar regras e entender a assimetria entre os sistemas ortográfico e alfabético.

Conforme Zorzi (2009), para dominar o conhecimento relacionado às relações fonográficas irregulares é importante englobar conhecimentos acerca dos aspectos morfológicos, consciência fonológica, regras contextuais e memorização, pois a junção desses conhecimentos auxilia o aluno a compreender as arbitrariedades do sistema.

Assim, o papel que o diagnóstico realizado pelo professor tem no ensino de ortografia é ímpar e, consoante Nóbrega (2013), o docente, nesse processo, pode: investigar as produções textuais dos alunos e observar os progressos e as dificuldades; analisar os resultados da turma e selecionar os conteúdos que serão trabalhado de modo individual ou coletivo. Dessa forma, entendemos que o diagnóstico é um instrumento importante no ensino ortográfico, pois dá subsídios para o professor promover situações didáticas adequadas às demandas de aprendizagem dos alunos.

Na consolidação do ensino do português brasileiro é importante, conforme Scliar-Cabral (2003b), o docente expor aos alunos que há grafemas que sempre possuem o mesmo valor no sistema, há os que dependem da posição ou das letras que vêm antes ou depois. Nesse contexto, “há ainda valores que dependem do conhecimento que o indivíduo tem sobre o português [...]; finalmente há vocábulos nos quais há grafemas cujos valores são imprevisíveis” (Scliar-Cabral, 2003b: 22).

Desse modo, esclarecemos que a aprendizagem acerca do sistema ortográfico denota para os discentes, dificuldades quanto à sua apropriação, especialmente no início do contato deles com a modalidade escrita da língua. Em se tratando do português brasileiro, há vinte e três letras para representar os vinte e seis fonemas, assim existem menos unidades gráficas que sonoras e tal fato pode corroborar a dificuldades que alguns evidenciam quando estão tentando

entender melhor as relações fonográficas. Nesse sentido, acreditamos que é relevante discutir acerca dessas correspondências da língua e entender a motivação/natureza dos erros de ortografia que os alunos cometem, de um lado para analisar as necessidades mais urgentes de intervenção, de outro, para possibilitar uma aprendizagem efetiva, reflexiva e não mecanizada do sistema alfabético.

Diante disso, notamos que a norma ortográfica pode ser ensinada de modo sistemático no ambiente escolar, possibilitando a aprendizagem efetiva do aluno não somente para escrever, principalmente para escrever do modo que é convencionalizado socialmente e essa prática requer que o educador possua conhecimento linguístico e dos aspectos fonético-fonológicos sobre a língua que ensina.

3. ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA

Sabemos que trabalhar adequadamente o ensino da língua tem sido um desafio no panorama educacional. Nesse contexto, salientamos que muitos dos profissionais que lidam cotidianamente com esse tipo de ensino, especialmente os dos anos iniciais, não possuem formação acadêmica que lhes permita conhecer melhor a estrutura, o funcionamento e a organização da língua que ensinam.

Dessa maneira, não é difícil encontrar docentes que ainda desconhecem as diferentes relações entre grafemas e fonemas e, conseqüentemente, apresentam dificuldades para efetivar o ensino de ortografia de modo que o aluno entenda essas correspondências de forma sistemático e reflexivo.

Ressaltamos, ainda, que a apropriação sobre a língua escrita deve acontecer durante a alfabetização, entretanto, a realidade de várias escolas é bem diferente disso, uma vez que muito alunos concluem ciclos escolares sem a assimilação mínima da aprendizagem necessária para prosseguir nos estudos. Nesse panorama, observamos o uso de métodos de alfabetizar defasados que muitas vezes contribuem e induzem os aprendizagem a cometer determinados erros ortográficos (Zorzi, 1998).

Salientamos que esse processo inicial de aprendizagem da criança é de grande proeminência para que ela entenda a natureza da escrita e, de acordo com Cagliari (1994), esse é o momento mais relevante na formação escolar de um indivíduo. É no processo de alfabetização que os alunos iniciam o contato com as propriedades do sistema de escrita e começam a entender os valores sonoros convencionais que as letradas possuem e as seqüências de grafemas que podem ou não ser usadas na formação das palavras (Morais, 2007).

Diante do panorama de conhecimento sobre as relações fonográficas e seu ensino na escola, em um estudo realizado por Araújo (2012), acerca do conhecimento de professoras do 2º ano do Ensino Fundamental sobre as regras contextuais e as arbitrariedades do sistema, foi possível observar que as docentes investigadas não possuíam conhecimento sólido acerca das mencionadas relações.

O desconhecimento das regras e das irregularidades do sistema não impede que o docente ensine sobre a convenção ortográfica, entretanto, acreditamos que a falta de conhecimento explícito e sólido pode ser um fator decisivo para o (in)sucesso do processo de ensino-aprendizagem de ortografia.

Em decorrência disso, defendemos que é importante o professor que lida com o ensino de língua, sobretudo a materna, ter amplo conhecimento linguístico e dos aspectos fonético-fonológicos. Assim, presumimos que o panorama diagnosticado no estudo Araújo (2012) deva fazer parte do cotidiano de muitas escolas públicas do Brasil, pois a maior parte dos docentes dos anos iniciais não tem uma formação acadêmica voltada para o ensino do português brasileiro.

Ressaltamos que, em relação aos alunos, é notório que apesar dos vários anos de escolarização, é alto o número dos que não se apropriam minimamente dos conhecimentos básicos sobre o sistema ortográfico. Podemos, pois, perceber que não há uma relação direta entre o tempo de escolarização e a aprendizagem sobre ortografia, já que podemos encontrar até em textos de universitários desvios gráficos que deveriam ter sido superados no Ensino Fundamental.

Em relação ao momento adequado para desenvolver o ensino ortográfico em sala de aula, Cagliari (1999) destaca que é melhor ensinar primeiro o aluno a escrever, para posteriormente ensinar as normas de ortografia. No entanto, é perceptível que em vários estabelecimentos de ensino ainda há uma preocupação excessiva de ensinar regras e não em ensinar a prática da escrita.

Para Faraco (2010), é importante que esse ensino inicial da norma seja sistemático e leve em conta os casos mais frequentes e produtivos, pois os mais raros podem ser ensinados posteriormente, já que são mais complexos e de difícil entendimento para o aprendiz que ainda está se familiarizando com o sistema da língua escrita.

Além disso, outro fator que devemos mencionar é o foco excessivo na avaliação sem foco na reflexão. É comum ver professores que, ao avaliar o texto de um aluno, focam apenas nos erros ortográficos e menosprezam outros aspectos da escrita. Destacar de modo exagerado a avaliação ortográfica, sem uma metodologia de ensino reflexivo, não ajuda o aprendiz a entender mais sobre a assimetria das relações fonográficas. Essa falta de conhecimento acaba, em alguns casos, inviabilizando o bom desenvolvimento não apenas do uso correto da norma ortográfica, como também da própria prática de escrever.

Desse modo, é relevante que na sala de aula haja uma mudança na postura do docente avaliar a escrita dos alunos, assim os erros não devem ser punidos, mas avaliados e tidos como hipóteses que os alunos elaboram para entender melhor o sistema ortográfico. Nesse contexto, o foco do ensino não será a escrita ‘certa’ ou ‘errada’ de uma dada palavra e, sim, uma análise reflexiva de que grafemas estão disputando no sistema para representar um dado fonema.

O ensino-aprendizagem pontual e reflexivo da norma possibilita, portanto, que o aluno entenda o motivo de escolher um determinado grafema e não outro, assim como permite compreender o que é e o que não é regular na ortografia. O discente precisa saber que existe um padrão para escrever as palavras, mas também deve ser de seu conhecimento que a aprendizagem sobre o sistema ortográfico demanda tempo, assim, algumas regras serão aprendidas mais facilmente, como por exemplo, as regulares diretas enquanto outras demorarão mais tempo para ser assimiladas, no caso das morfossintáticas.

Deverá ficar claro também para ele que, em muitos casos, não haverá regra que assegure a escrita correta, no caso das irregularidades. Nesse contexto, é preciso o professor conhecer bem a estrutura e o funcionamento da língua que ensina, para entender as relações grafemas-fonemas e efetivar um trabalho que revele, adequadamente, tais relações aos alunos.

Também é importante que o docente perceba que os alunos possuem ritmos diferentes de aprendizagem, necessidades e motivações, dessa forma nunca lidaremos com turmas

homogêneas em relação ao aproveitamento, mesmo que possuam aproveitamento e nível social similares. Dessa forma, o professor não ficará frustrado ao entender que a forma e o tempo que os alunos levam para aprender podem ser muito variados e exigem práticas teórico-metodológicas diferenciadas e que atendam às demandas de cada um (Carvalho, 2004).

Nesse contexto, destacamos que a utilização de produções textuais no ensino-aprendizagem de ortografia é muito recorrente e quando as analisamos, é notável que muitos são os problemas resultam da não-aprendizagem efetiva acerca da língua escrita e das relações fonográficas. De acordo com Simões, muito desses entraves são, muitas vezes, decorrentes de práticas pedagógicas impróprias e “de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna” (Simões, 2006: 62). Isso ocorre, não por falta de compromisso do professor, mas, provavelmente, por falha em sua formação.

Desse modo, acreditamos que o conhecimento linguístico do professor, principalmente nas áreas de Fonética e Fonologia, é indispensável para um bom trabalho com o ensino da língua, notadamente, o de ortografia, pois assim ele entenderá a assimetria entre os sistemas ortográfico e fonológico e poderá, eventualmente, promover um ensino mais significativo e pautado na reflexão.

Como a ortografia do português brasileiro apresenta correspondências regulares e irregulares, é proeminente que o docente, através do ensino pontual e sistemático, ajude os aprendizes a entender as questões relativas à norma ortográfica e os conscientize de que há casos em que entenderão a escrita de dadas palavras, enquanto em outros terão que memorizar a maneira adequada de escrever. Dessa forma, é muito importante que os alunos façam uso gerativo dos princípios ortográficos e entendam bem as relações entre fonemas e grafemas.

Assim, ressaltamos que é relevante para quem lida com o ensino da língua entender bem a organização, a estrutura, o funcionamento e as relações grafofonêmicas e fonografêmicas. Dessa forma, as atividades promovidas no ambiente escolar terão mais possibilidades de ocorrer de modo planejado, por isso é importante conhecer os diversos aspectos da língua que é ensinada, bem como saber organizar as situações didáticas que contemplem as necessidades de aprendizagem dos alunos. O conhecimento do professor acerca do sistema ortográfico auxiliará o desenvolvimento de um ensino adequado da língua portuguesa como um todo, especialmente dos aspectos ortográficos.

4. METODOLOGIA

Este trabalho resulta de uma pesquisa que é, quanto à abordagem de análise dos dados, quali-quantitativa, uma vez que utilizamos procedimentos mistos. Qualitativa por termos coletado informações, com duas professoras do Grupo Controle (doravante GC), cujos dados não podem ser mensurados. Quantitativa porque os desvios ortográficos foram quantificados para investigarmos os mais produtivos na escrita de dezesseis alunos do 5º ano.

Com base nos procedimentos, é um trabalho de campo, porque coletamos os dados, em duas escolas municipais da cidade de Santa Cruz do Piauí - PI, tanto com as professoras, quanto com os alunos do 5º ano. Conforme Gil (2002), as pesquisas dessa natureza são desenvolvidas através da observação de atividades do grupo em estudo e de entrevistas para compreender e/ou interpretar o que acontecesse nesse grupo.

Em relação aos dados das professoras, esses foram coletados por meio de duas atividades, uma envolvendo perguntas sobre a prática do ensino de ortografia e outra voltada para o conhecimento relativo ao sistema ortográfico e com foco no fonema /s/.

Com os alunos, os dados foram adquiridos por meio de oito atividades. As cinco primeiras englobaram: reconto de fábula, ditados imagéticos e interativo, preenchimento de texto com lacunas e produção de texto espontâneo. As outras três tarefas de coleta dos dados foram realizadas por meio da reescrita do reconto da fábula, do ditado imagético e da produção do texto espontâneo, para averiguar se as atividades interventivas realizadas no Grupo Experimental (GE) possibilitaram de fato uma compreensão melhor da convenção ortográfica para os alunos desse grupo. Ressaltamos que as atividades de intervenção relativas à aprendizagem de ortografia, mais notadamente do fonema /s/, só foram desenvolvidas no GE posterior à coleta das cinco primeiras atividades, isto é, no momento da reescrita.

5. RESULTADOS E ANÁLISES

Conforme destacamos, a coleta de dados com as duas docentes do GC ocorreu por meio da aplicação de duas atividades. A primeira versava sobre a prática de ensino de ortografia e a segunda acerca do conhecimento das professoras sobre o sistema ortográfico.

Ao se apropriar dos conhecimentos sobre a convenção ortográfica, o aluno não é passivo, ele formula hipóteses, incita questionamentos, debate as suas dúvidas e reflete sobre o que está aprendendo. Nesse processo, para entender o funcionamento da língua escrita, possivelmente, cometerá muitos erros ortográficos, os quais refletem as hipóteses formuladas desse aprendiz.

Nesse sentido, evidenciamos que o trabalho acurado do professor pode auxiliar o aluno na superação dos obstáculos que a convenção ortográfica apresenta. No caso deste estudo, enfocamos mais especificamente as dificuldades impostas pelo fonema /s/ que, na maior parte das ocorrências na língua, é regido pela arbitrariedade do sistema, fato esse que propicia as correspondências fonográficas múltiplas, as quais são muito produtivas na escrita de alunos dos mais variados anos da educação básica.

A primeira atividade de coleta dos dados com as professoras englobou questões sobre a prática de ensino ortográfico e continha 10 (dez) questões que objetivaram: caracterizar as práticas das professoras do GC no que concerne ao ensino de ortografia; e analisar o conhecimento dessas docentes sobre as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, especialmente do fonema /s/.

A segunda atividade continha três questões e era relativa ao conhecimento sobre do sistema ortográfico. A primeira foi uma tarefa com a exposição de palavras com a grafia do /s/ em desacordo com a norma ortográfica. A segunda questão foi concernente a um ditado com palavras pouco frequentes no cotidiano. Usamos 10 palavras com a grafia do /s/ em diferentes contextos, a saber:

celígeno – siagantrite – bassitense – dabécia – excídio

fascistização – caçanje – encelite – dársana – rustiquez

A terceira tarefa se referiu a erros propositais ou intencionais, esses que vêm sendo utilizados em estudos investigativos geralmente com o objetivo de analisar o nível de conhecimento explícito que as crianças têm sobre o sistema ortográfico. As palavras selecionadas para a última atividade foram:

solução – circo – seco – nossa – açúcar

A análise dos dados das professoras do GC possibilitou perceber que, em relação à atividade 1, elas não entendem bem a organização, o funcionamento e a estrutura da língua portuguesa. As práticas de ensino usadas por elas estão aquém dos padrões que possibilitam ao aluno entender, inferir, refletir e explicitar as correspondências fonográficas, uma vez que nem elas próprias têm domínio acerca dessas correspondências. A metodologia de ensino utilizada por ambas está alicerçada em concepções tradicionalistas de ensino e perspectivas mecânicas de aprendizagem dos alunos.

Destacamos que as implicações do ensino ortográfico efetivado pelas docentes do GC puderam ser observadas, por exemplo, nas tarefas de reescrita dos seus discentes, já que nessas, apesar dos desvios resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ terem diminuído, os grafemas usados pelos alunos para corresponder ao mencionado fonema, em quase 60% dos casos, não representavam a unidade sonora /s/ (*çolução* / solução; *prasa* / praça; *chaia* / saia).

Desse modo, os reflexos das práticas das professoras, relativos à correção dos erros nas atividades de refacção dos textos, ficam evidentes quando analisamos que muitos alunos reescrevem os textos sem modificá-los, sem reflexão e continuam errando as mesmas palavras, tal fato pode ser resultante, provavelmente, de práticas inadequadas de ensino da ortografia (*pissina* / piscina; *casorro* / cachorro²). Isso ratifica as nossas hipóteses de que o ensino foi efetivado sem levar em consideração a reflexão e a aprendizagem gradativa das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Tomando como parâmetro as respostas das duas professoras do GC acerca do trabalho com o ensino-aprendizagem de ortografia, acreditamos que nenhuma delas usa atividades ortográficas que permitam ao aluno refletir e conhecer as diferentes correspondências fonográficas. Isso pode ser decorrente, provavelmente, da falta de conhecimento, por parte das docentes, da assimetria entre os sistemas ortográfico e fonológico.

Nesse contexto, salientamos que, quem lida com o ensino do português deve ter conhecimentos sobre a estrutura da língua, sua organização e esse saber linguístico ajudará a entender melhor o funcionamento dessa língua. Devemos atentar, porém, que as teorias linguísticas não são uma metodologia de ensino, elas devem ser adequadas a esse e as ações devem ser planejadas por professores e linguistas (Cagliari, 1994), para que o professor não corra o risco de organizar sua metodologia e prática de ensino de forma inadequadas.

Concernente à escolha de conteúdos para trabalhar as relações entre grafemas e fonemas em sala de aula, bem como ao ensino reflexivo, é válido, também, destacar que as professoras do GC não mencionaram a relevância de selecionar assuntos ortográficos que abordem as diferentes correspondências fonográficas do PB. Essas relações foram classificadas por Lemle ([1982] 2009) como correspondências biunívocas e múltiplas. No primeiro caso, cada grafema

² A primeira palavra de cada par apresentado é a escrita do aluno para representar a segunda palavra. Os erros apontados foram encontrados tanto na atividade de produção, quanto na de refacção do texto.

representa apenas um fonema e vice-versa. No segundo, um fonema pode ser representado por diferentes grafemas e um grafema pode representar diversos fonemas.

Ressaltamos, ainda, que a falta de conhecimento ou de domínio sobre as correspondências fonográficas pode, eventualmente, inviabilizar a aprendizagem do aluno sobre a convenção, especialmente se partirmos do pressuposto de que só ensinamos o que sabemos. Uma das consequências dessa ausência de conhecimento adequado das docentes sobre o sistema ortográfico pode ser notado nas análises dos textos dos alunos do 5º no do GC, nos quais observamos, nas atividades de refacção, que mesmo depois das correções realizadas, alguns aprendizes continuaram repetindo os mesmos erros das atividades iniciais (*presa / pressa*³, *prosissão / procissão*). Acreditamos que isso foi resultante, dentre outros aspectos, do ensino descontextualizado e não reflexivo promovido pelas professoras do referido grupo.

No ensino ortográfico, é relevante que a escola institua circunstâncias nas quais os aprendizes

[...] possam fazer suas descobertas e só então sistematizá-las de forma tranquila e agradável. E não há melhor forma de sistematizar os aspectos da língua do que levar as crianças a ler e a escrever e, principalmente, a pensar sobre o que leem e escrevem

(Monteiro, 1999: 58-59)

É também importante que os docentes compreendam melhor como funcionam os processos de leitura e de escrita, assim, equacionarão de modo mais adequado as dificuldades com as quais lidam em sala de aula, dando-lhes o encaminhamento específico que merecem: poderão distinguir com mais clareza as dificuldades que resultam das condições do ensino-aprendizagem daquelas que têm sua origem em distúrbios da aprendizagem (Scliar-Cabral, 2003b: 19-20).

Percebemos que as professoras do GC, em alguns momentos das atividades de coleta dos dados, apresentam explicações coerentes para a escrita do fonema /s/ nas transgressões intencionais, em contextos específicos, contudo, na maior parte das vezes não usam critérios fonográficos regulares e irregulares ao optar por alguns grafemas. Para Silva e Morais (2007), as referidas transgressões são estratégias que devem ser usadas para que o aluno tome consciência da norma ortográfica, dessa forma ele antecipa as formas incorretas, comparando-as com as corretas.

Sobre a transgressão intencional, de acordo com Araújo (2012), só consegue fazê-la de modo adequado quem tem conhecimento em um nível explícito e consciente, ou seja, a pessoa que, para grafar, verbaliza e explica a razão de ter escolhido um ou outro grafema e quais as restrições utilizadas em um dado contexto, fato esse que não observamos nas respostas das docentes do GC em nenhuma das atividades de coleta dos dados. Nesse sentido, observamos que tanto os fonemas usados pelas professoras na maior parte das palavras, como as justificativas para escolha dos grafemas desvelam a falta de conhecimento sólido de que grafemas podem representar o fonema /s/ e diferentes contextos.

No que reporta à atividade 2, a análise nos permite crer que as professoras do GC não tiveram uma boa formação inicial concernente à área de língua portuguesa e, conforme destacaram, não participam de nenhuma formação continuada voltada para a referida área, fato evidenciado pelas justificativas ao longo das questões propostas pela pesquisadora.

Nesse contexto, destacamos a relevância de uma boa formação para o trabalho adequado e coerente em sala de aula. Ressalvamos que, relativo às dificuldades que os alunos apresentam

³ Esses erros foram observados tanto na produção quanto na reescrita dos textos.

para compreender o mecanismo de língua escrita, as quais muitas vezes são atribuídas à heterogeneidade da turma e dos alunos, são, possivelmente, decorrentes de ações pedagógicas inadequadas e de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna (Simões, 2006: 62). É importante, ainda, salientar que isso ocorre não pelo fato de o professor não ter compromisso com o processo de ensino-aprendizagem do alunado, mas por falha em sua formação, inicial ou continuada, precisando, portanto, repensar sua prática, bem como recursos estratégicos para explanação didática.

A nossa investigação evidenciou que, diante das questões relacionadas ao conhecimento das docentes do GC acerca do sistema ortográfico, a arbitrariedades do fonema /s/ e às práticas de ensino, é indispensável investimento na formação dos profissionais que lidam com o ensino de língua na educação básica, com ênfase para os que atuam nos anos iniciais, para que possam entender as especificidades e a natureza da língua que ensinam. Tal formação deve permear questões técnico-pedagógicas, didático-pedagógicas, linguísticas, dentre outras.

As análises também nos propiciaram inferir que as docentes se ressentem da falta de conhecimento para desenvolver um ensino sistemático da língua, especialmente o voltado para os aspectos ortográficos, bem como destacam a relevância de se entender mais sobre o funcionamento da língua.

Assim, ressaltamos a relevância de rever a formação dos professores dos anos iniciais, no que reporta a disciplinas voltadas para o ensino de língua portuguesa que, como sabemos, ainda são poucas na graduação. Além disso, também defendemos uma abordagem mais ampla sobre o conhecimento linguístico na formação inicial dos referidos docentes, com possibilidades reais de ampliação desse conhecimento por meio da formação continuada. Defendemos, pois, que é relevante o professor da educação básica desenvolver um trabalho que promova aos alunos entender as relações fonográficas e uma aprendizagem significativa, a qual é resultante de ensino pontual, sistemático e reflexivo.

Leal e Roazzi (1999) destacam que para efetivar o ensino reflexivo é preciso notar que as crianças, quando escrevem, fazem uma busca consciente da forma ortográfica da palavra e que isso impulsiona suas estratégias gerativas na hora de selecionar os grafemas a ser utilizados, objetivando resolver o problema de escrita, não apenas de determinada palavra, mas de um conjunto de vocábulos que apresentam características similares.

No que reporta a estudos que abordam a perspectiva de identificar os erros ortográficos, autores como Zorzi (1998, 2009), Miranda *et al.* (2005) expõem que os relativos às representações múltiplas são muito recorrentes na escrita dos alunos e tal fato apoia a proeminência de entender mais sobre os referidos tipos de erros.

Dentre as alterações ortográficas resultantes das representações múltiplas, as concernentes ao fonema /s/ são as mais produtivas. Isso ocorre pela arbitrariedade das relações entre grafemas e fonemas. A referida unidade sonora é uma das que possuem mais frequência relativa no português brasileiro, ou seja, é um dos fonemas mais presentes nas palavras da nossa língua.

Para Nóbrega (2013), essa frequência relativa ajuda o professor a descobrir, dentre as unidades sonoras mais produtivas, as que podem representar maior dificuldade de aprendizagem, para que possa selecionar o conteúdo ortográfico a ser trabalhado durante um determinado período.

Diante desse panorama, destacamos que, tendo como parâmetro os dados dos alunos do GE e do GC, esta análise averiguou que os erros mais produtivos na escrita dos alunos do 5º ano das turmas selecionadas foram decorrentes das representações múltiplas, com ênfase para as

relativas ao fonema /s/, especialmente quando esse fonema estava em contexto irregular, isto é, quando não havia regras que asseguravam a escrita correta de uma dada palavra.

Notamos que, dentre os erros ortográficos decorrentes das correspondências múltiplas do fonema /s/, as trocas de *c* por *s* (*'fosinho'*, *'sinseras'*, *'paresiam'*, *'senolra'*) foram as mais significativas e corresponderam a 21,5% do total de desvios; a substituição de *s* por *c* foi de 15,2% (*'cerroti'*, *'cente'*, *'centaram'*, *'centem'*); e a de *ç* por *s* de 14,1% (*'palhaso'*, *'carrosa'*, *'linguisa'*, *'priguisoza'*). Conforme observamos, esses três tipos de trocas corresponderam a quase 50% das alterações ortográficas produzidas pelos alunos de ambos os grupos.

Destacamos que os alunos do GE produziram 179 (cento e setenta e nove) alterações de ortografia. Dessas, 151 (cento e cinquenta e uma) foram observadas nas primeiras cinco atividades de coleta dos dados, isto é, antes da intervenção. Nas tarefas de refação, os aprendizes cometeram 28 (vinte e oito) erros ortográficos. Já os alunos do GC produziram 175 (cento e setenta e cinco) erros decorrentes das correspondências múltiplas, 131 (cento e trinta e um) nas primeiras cinco atividades e 44 (quarenta e quatro), nas de reescrita. Os dados demonstram que juntos os alunos de ambos os grupos produziram 354 (trezentos e cinquenta e quatro) alterações ortográficas resultantes das representações múltiplas, conforme observamos nos gráficos a seguir:

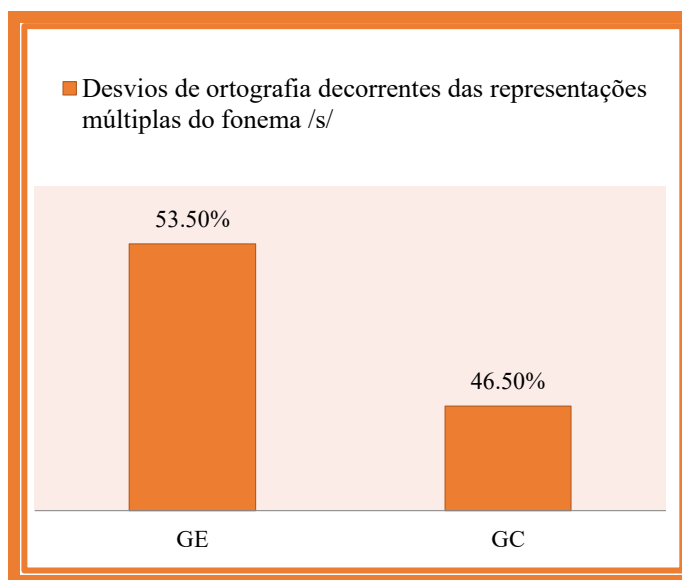


Gráfico 1: Representações múltiplas do fonema /s/ nas primeiras cinco atividades do GC e GE

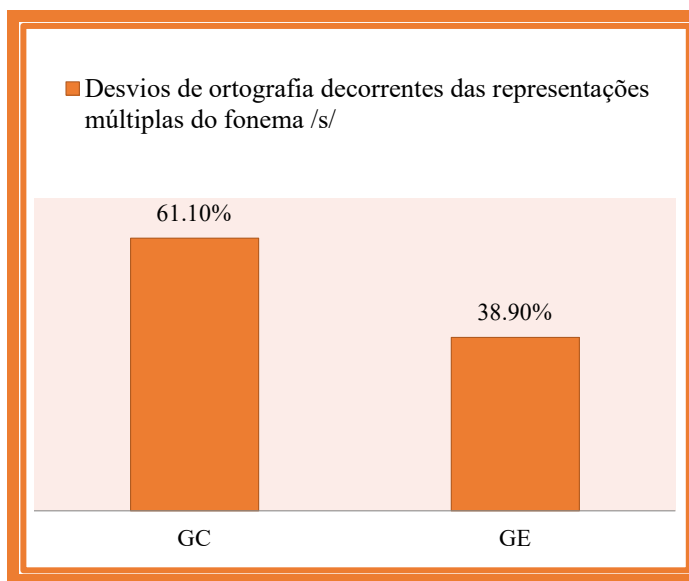


Gráfico 2: Representações múltiplas do fonema /s/ nas atividades de refacção GC e GE

Conforme os gráficos 1 e 2, podemos observar que antes das atividades interventivas realizadas no GE, os desvios ortográficos relativos às representações múltiplas do fonema /s/ eram mais produtivos na escrita dos alunos desse grupo. Entretanto, posterior a essas atividades, os dados evidenciam uma atenuação na quantidade desses desvios na escrita dos alunos do GE.

De acordo com Silva e Morais (2007), no desenvolvimento efetivo do ensino ortográfico reflexivo, é indispensável elaborar situações didático-metodológicas que permitam ao aluno refletir, explicar, discutir e sistematizar o conhecimento que possui sobre as relações entre os sistemas ortográfico e fonológico, assim entenderá melhor o que é regular e irregular na norma ortográfica.

Concernente aos erros produzidos pelos alunos do GC, 74,9% ocorreram nas primeiras atividades e 25,1%, nas segundas. No GE, os desvios produzidos pelos aprendizes corresponderam a 84,35%, nas tarefas de 1 a 5, e a 15, 65%, nas de 6 a 8, conforme notamos nos gráficos 3 e 4.

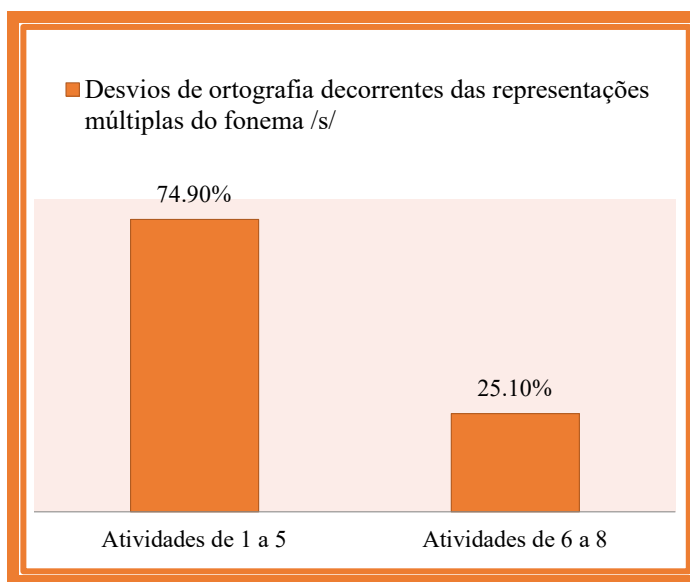


Gráfico 3: Erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ – atividades de 1 a 5 e de 6 a 8 do GC

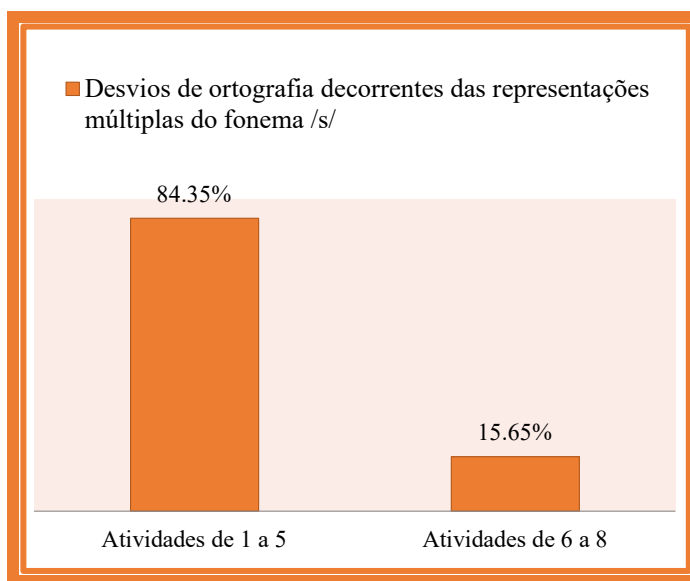


Gráfico 4: Erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ – atividades de 1 a 5 e de 6 a 8 do GE

Em ambos os gráficos podemos notar que houve redução no números de desvios ortográficos, entretanto, nas tarefas de refacção, os alunos do GE evidenciaram ter mais conhecimento das relações entre grafemas e fonemas do que os do GC, tal fato foi perceptível

pela redução mais proeminente da quantidade dos erros de ortografia e da seleção dos grafemas para representar tal fonema.

Desse modo, acreditamos que a intervenção tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e ressaltamos que a escola é o lugar ideal para que o aluno não simplesmente aprenda acerca do sistema de língua escrita, como também reflita sobre o que aprendeu. No ensino ortográfico, é relevante que a escola institua circunstâncias nas quais os aprendizes façam suas descobertas e sistematizem de modo tranquilo, adequado e reflexivo (Monteiro, 1999).

Conforme Silva e Morais (2007), para desenvolver um ensino sistemático de ortografia é importante pensar em estratégias que exijam que os alunos reflitam, discutam, expliquem e sistematizem seus conhecimentos sobre a norma, assim eles terão consciência das regularidades e das arbitrariedades da convenção ortográfica.

Destacamos que, quando o aprendiz entende que existem regras e irregularidades na escrita das palavras, ele compreende melhor a relação fonográfica e, conseqüentemente, seu conhecimento sobre a língua escrita é ampliado. Nesse sentido, vale destacar que os alunos possuem ritmos diferentes de aprendizagem e o professor precisa estar atento a esse aspecto.

O ensino reflexivo evidencia para o aluno, por exemplo, que o sistema impõe certas limitações nas relações fonográficas, desse modo, o fonema /s/ iniciando palavras é representado pelo grafema *s*, quando estiver diante de *a*, *o*, *u* e por *s* ou *c*, diante de *e* e *i*. A compreensão desses contextos ajudará no entendimento das mencionadas relações e na aprendizagem ortográfica.

No que concerne aos dados da pesquisa, observamos ainda que das 175 (cento e setenta e cinco) alterações ortográficas decorrentes das múltiplas representações do fonema /s/, no GC, 101 (cento e uma) ocorreram com a utilização inapropriada de grafemas para efetivar a notação desse fonema, correspondendo a 57, 7% dos erros observados, desses 78 (setenta e oito) nas primeiras cinco tarefas e 23 (vinte e três) nas de reescrita. Notamos que na escrita dos alunos desse grupo houve redução na quantidade dos erros cometidos e esses dados revelam que os aprendizes do GC entenderam, também, que há grafemas que não podem representar o som /s/, em determinadas situações.

No GE os dados evidenciam que, dos 179 (cento e setenta e nove) erros de ortografia relativos à categoria em análise, 87 (oitenta e sete) aconteceram com o emprego inapropriado de grafemas para representar a unidade sonora /s/, ou seja, um percentual de 48,6%. Desses, 78 (setenta e oito) nas primeiras cinco atividades e 8 (oito) nas de reescrita. Notamos que ocorreu, nesse grupo, uma redução mais expressiva do que no GC, quanto aos erros relativos ao uso inadequado de grafemas para fazer a notação da unidade sonora /s/. Essa redução evidencia que os alunos do GE compreenderam que há limitações no sistema para representar determinados sons e que o fonema /s/ está entre os que têm várias representações fonográficas.

Notamos, diante do exposto, que os alunos do GC cometeram mais alterações ortográficas do que os alunos do GE, na utilização de formas gráficas indevidas para representar o fonema /s/, tanto nas cinco primeiras atividades como também nas de reescrita. Acreditamos que o ensino sistemático e reflexivo efetivado no GE ajudou os educandos a compreenderem melhor o conhecimento relativo ao sistema ortográfico e às relações fonográficas.

Quando temos situação de ensino relativo a arbitrariedades do sistema, a aprendizagem da maneira correta de grafar a palavras está intimamente relacionada à memorização, desse modo é nessa perspectiva que o docente pode desenvolver sistematicamente o seu trabalho

Destacamos, ainda, que o ensino pontual e sistemático da convenção ortográfica não objetiva erradicar os desvios ortográficos, mas permitir que o aluno antecipe os contextos nos quais temos mais de um grafema concorrendo para representar um fonema e assim minimizar as possibilidades de errar (Nóbrega, 2013).

Nas atividades propostas no GE para minimizar os problemas relativos à arbitrariedade do sistema, o ensino de ortografia foi realizado por meio de ações que possibilitavam aos aprendizes ver, ouvir, falar, escrever, refletir e sistematizar os conhecimentos mediados em sala de aula. Assim, promovemos aos alunos do referido grupo o entendimento das relações fonográficas regulares e irregulares.

Cotejando os resultados dos grupos, observamos que as atividades interventivas auxiliaram os alunos a entender mais sobre a assimetria das relações entre grafemas e fonemas. Isso pode ser atestado, por exemplo, ao perceber que nas cinco primeiras atividades os alunos do GE produziram mais erros ortográficos que os do GC e na reescrita, os discentes do GE cometeram menos alterações de ortografia que os do GC.

Destacamos, também, que apesar da diminuição na quantidade dos erros ortográficos posterior à intervenção, os alunos do GE continuaram produzindo textos com alterações relativas às representações múltiplas do fonema /s/, usando tanto grafemas que competiam no sistema para representar essa unidade sonora, como outros que não competiam.

No tocante aos desvios ortográficos produzidos em situação regular, observamos que isso ocorreu apenas na escrita de três alunos, dois do GC e um do GE, fato que corrobora a ideia de que os alunos, mesmo desconhecendo as relações fonográficas já entendem que há restrições no sistema, bem como alguns princípios gerativos que não devem ser desconsiderados na escrita.

Dessa maneira, os dados denotaram que em ambos os grupos houve uma redução na quantidade de alterações ortográficas produzidas, entretanto o GE teve melhores resultados quanto à aprendizagem acerca do emprego do fonema /s/. Acreditamos que essa situação foi decorrente das práticas de ensino ortográfico realizadas no GE, as quais possibilitam um entendimento maior do que era regular e regular na notação do mencionado fonema.

Assim como Melo (2007), acreditamos que na hora de ensinar sobre a ortografia, o professor deve analisar e decidir qual a necessidade mais imediata de aprendizagem dos alunos. Além disso, o ensino pontual da convenção pode permitir que alunos expliquem, debatam e entendam melhor que critérios usar quando for grafar uma dada palavra, já que a formulação de hipóteses por parte dos alunos é uma constante quando se está aprendendo a ortografia.

Diante desse contexto, defendemos que a promoção de um ensino ortográfico reflexivo pode ser realizado a partir do conhecimento do professor sobre o que é regular e irregular na norma; de um planejamento que contemple o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender; de atividade que permitam aos alunos ler, ouvir, falar, debater e hipotetizar; e de sequência didáticas que propiciem a compreensão das regras regulares, contextuais e morfossintáticas, assim como das irregularidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, caracterizamos as alterações ortográficas levando em conta a frequência relativas nos textos analisados e nosso estudo, assim como o de Zorzi (1998, 2009) e Miranda *et*

al. (2005), atestou que os erros ortográficos mais presentes na escrita dos alunos foram os referentes às representações múltiplas do fonema /s/.

Ao analisarmos as produções escritas dos alunos do 5º ano, observamos que as alterações ortográficas mais presentes foram as relativas às representações múltiplas do fonema /s/. Concernente a objetivo maior proposto por esta investigação que foi investigar os erros ortográficos decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ em ditados imagéticos e em produção escrita espontânea de alunos do 5º ano, acredita-se que ele foi alcançado, já que a categoria de análise dos dados, feita com base nos estudos de Lemle ([1982] 2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013) propiciou que entendêssemos mais sobre o conhecimento do sistema ortográfico dos alunos do 5º ano do GE e do GC.

Em relação às análises das atividades que foram propostas às professoras do GC, os dados evidenciaram que elas ainda praticam um ensino de ortografia de modo tradicional, não levam em consideração as diferentes relações fonográficas, tendem a desenvolver atividades mecanizadas e não possuem amplo conhecimento sobre a organização, estrutura e funcionamento do sistema ortográfico.

Ressaltamos que a discussão acerca do ensino de ortografia é de grande relevância para panorama escolar e, nesse sentido, é relevante o papel do professor como mediador do conhecimento. O docente, sempre que possível, pode fazer diagnósticos do ensino que promove e acompanhar a evolução de aprendizagem dos seus alunos, bem como os entraves que persistem.

Acreditamos que ainda há muito a se entender e analisar sobre o ensino-aprendizagem de ortografia. Para nós, este trabalho foi importante por permitir conhecer mais acerca dos conhecimentos dos alunos sobre a convenção ortográfica e compreender melhor sobre o panorama de ensino realizado pelas professoras do GC.

Diante do exposto, defendemos que é proeminente o docente diagnosticar os erros que estão sendo mais produtivos na escrita dos seus alunos, para, a partir desse diagnóstico, estabelecer situações didático-pedagógicas que auxiliem na compreensão das relações fonográficas e dos limites das palavras, e na superação das dificuldades de entender o funcionamento e a organização do sistema de língua escrita. Para isso ocorrer, é indispensável um ensino reflexivo e sistemático que dê subsídios para o aluno superar os entraves que são inerentes ao processo de apropriação do conhecimento acerca do sistema ortográfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, Pâmela Renata Machado. 2012. *O nível de representação do conhecimento ortográfico de professoras dos anos iniciais*. Pelotas, Universidade Federal de Pelotas. Mestrado em Educação. Dissertação Inédita.
- Cagliari, Luiz Carlos. 1994. *Alfabetização e Linguística*, 7ª ed., São Paulo, Scipione.
- Cagliari, Luiz Carlos. 1999. A ortografia na escola e na vida, in Gladis Massini-Cagliari e Luiz Carlos Cagliari, *Diante das letras: a escrita na alfabetização*, Campinas SP, Mercado das letras: 61-96.
- Carvalho, Marlene. 2004. *Guia prático do alfabetizador*, 5ª ed., São Paulo, Ática.
- Faraco, Carlos Alberto. 2010. *Escrita e alfabetização*, 9ª ed., São Paulo, Contexto.
- Fayol, Michel. 2014. *Aquisição da escrita*, São Paulo, Parábola Editorial. Tradução Marcos Bagno.
- Gil, Antonio Carlos. 2002. *Como elaborar projetos de pesquisa*, 4ª ed., São Paulo, Atlas.
- Leal, Telma Ferraz e Antonio Roazzi. 1999. A criança pensa... e aprende ortografia, in Artur Gomes Morais. *O aprendizado de ortografia*, Belo Horizonte, Autêntica: 99-119.
- Lemle, Miriam. [1982] 2009. *Guia teórico do alfabetizador*, 17ª ed., São Paulo, Ática.

- Melo, Kátia Leal Reis de. 2007. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula, in Alessandro da Silva; Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. *Ortografia na sala de aula*, 1ª ed., Belo Horizonte, Autêntica: 77-94.
- Miranda, Ana Ruth Moresco; Michelle Reis da Silva e Sabrina Zitzke Medina. 2005. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição, em *Linguagem e Cidadania* [Revista Eletrônica, UFSM], v. 7 (2): 1-15.
- Monteiro, A. M. L. 1999. Sebra – ssona – asado o uso do s sob ótica daquele que aprende, em A. G. de Moraes, *O aprendizado de ortografia*, Belo Horizonte, Autêntica: 43-60.
- Moraes, A. G. 2000. *Ortografia: ensinar e aprender*, São Paulo, Editora Ática.
- Moraes, A. G. 2007. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?, em Alessandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. *Ortografia na sala de aula*, 1ª ed., Belo Horizonte, Autêntica: 11-28.
- Nóbrega, M. J. 2013. *Ortografia*, São Paulo, Editora Melhoramento.
- Scliar-Cabral, Leonor. 2003a. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*, São Paulo, Contexto.
- Scliar-Cabral, Leonor. 2003b. *Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil*, São Paulo, Contexto.
- Simões, Darcília. 2006. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*, São Paulo, Parábola Editorial.
- Silva, A. e A. G. Moraes. 2007. Ensinando ortografia na escola, in Alessandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. *Ortografia na sala de aula*, 1ª ed., Belo Horizonte, Autêntica: 61-76.
- Zorzi, J. L. 1998. *Aprender a ler: a apropriação do sistema ortográfico*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Zorzi, J. L. 2009. *Como escrevem nossas crianças: estudo do desempenho ortográfico em alunos das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas*, 1ª ed., São José dos Campo, Pulso Editorial.