

ORTOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: ENSINO-APRENDIZAGEM

Ana Paula Campos Cavalcanti Soares

Centro Universitário Estácio de Sá (FALE / UFMG)

anasoarespedagoga@gmail.com

RESUMO

Este trabalho buscou investigar a aprendizagem da norma ortográfica por meio do livro didático (LD). Os objetivos específicos desta investigação se relacionam à organização do LD quanto à aprendizagem do aluno. A pesquisa visou verificar se há um ensino sistemático de ortografia nos 4º e 5º anos; averiguar se as atividades propostas conduzem à reflexão da norma ortográfica; explicitar tipos de atividades metacognitivas utilizadas para o aluno refletir; verificar com quais unidades linguísticas as atividades metacognitivas trabalham; conferir o tratamento dado aos casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica. A investigação tomou por base os estudos desenvolvidos por Moraes (1994, 1998), Alvarenga (1993, 1995), as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), bem como utiliza as categorias de análise sugeridas pelas pesquisas de Biruel (2002); Silva (SILVA, A., 2008); Silva (SILVA, J., 2008) e Monteiro (2008). Para responder os objetivos específicos, quatro coleções foram analisadas e categorizadas, em específico, os volumes de 4º e 5º ano. A escolha por esses LDs se deu através de uma análise em resenhas do Guia do PNLD 2013. Pelo Guia, foram identificadas duas coleções com indicações de boa qualidade e duas outras em que existiam restrições no tratamento dado à ortografia. Os dados do trabalho evidenciaram que as atividades metacognitivas e as unidades linguísticas são tratadas de modo diferenciado pelas coleções. Duas delas apresentam um trabalho pautado na cópia e composição/decomposição de palavras. Por outro lado, as outras duas coleções propõem atividades mais reflexivas como análise, produção, comparação e identificação.

Palavras-chave: Regras ortográficas. Regularidades e irregularidades. Livro didático. Atividades metacognitivas.

ORTOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: ENSINO-APRENDIZAGEM

Ana Paula Campos Cavalcanti Soares

Centro Universitário Estácio de Sá (FALE / UFMG)

anasoarespedagoga@gmail.com

ABSTRACT

The present work sought to investigate the learning process of orthographic rules by means of textbook (TB). The specific goals of this investigation relate both to TB organization and to the student's learning. The research intend to check if there is a systematic orthography teaching in the fourth and fifth years; to confirm whether or not the activities proposed led to reflection upon the orthographic rule; to explicit the types of metacognitive activities used to stimulate the student to reflect; identify which linguistic unities the metacognitive activities work with; to check the treatment given to the cases of regularities and irregularities of the orthographic rules. The investigation was grounded on the studies carried out by Morais (1994, 1998), Alvarenga (1993, 1995), the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) [the Brazilian National Curricular Parameters], as well as the analysis suggested by the researches of Biruel (2002); Silva (SILVA, A., 2008); Silva (SILVA, J., 2008) e Monteiro (2008). In order to attend the specific goals related to TB, four collections were analyzed and categorized, specifically the fourth and fifth volumes. This choice was made by means of an analysis of reviews of PNLD 2013 Guide. Using the Guide, we identified two collections with indicators of good quality and two others for which there were restrictions on the treatment given to orthography. In relation to the first stage of the research, the data evinced that the metacognitive activities and the linguistic unities were treated in different ways on the collections. Two of them presented a work guided on copy and composition-decomposition of works. On the other side, the two other collections propose more reflective activities, as analysis, production, comparison and identification.

Keywords: Orthographic rules. Regularities and irregularities. Textbook. Metacognitive activities.

Introdução

Qual o tratamento dado nos livros didáticos à ortografia do Ensino Fundamental? Existe um ensino sistemático de ortografia ao longo das séries? Como os aprendizes se apropriam da norma ortográfica⁹ na interação com o livro didático? Que atividades são propostas para que o aluno aprenda a norma ortográfica? Essas são algumas das perguntas investigadas nesta pesquisa e que surgiram a partir de diversas vivências: da minha prática pedagógica como professora das séries iniciais; das minhas experiências acadêmicas; das assessorias dadas em escolas públicas de Belo Horizonte e dos cursos de formação continuada de professores; da observação e análise de livros didáticos de português.

As experiências acumuladas em minha trajetória acadêmica e profissional me fizeram estabelecer perguntas mais específicas em relação ao ensino da ortografia. Por acreditar que o livro didático pode ser um poderoso aliado no trabalho diário do professor em sala de aula é que nesta pesquisa me proponho a observar: Qual o tratamento didático dado nos livros para a apropriação da ortografia pelo aluno?

Ao observar o tipo de tratamento dado, também será verificado:

Existe um ensino sistemático de ortografia ao longo dos anos? Que atividades são propostas para que o aluno aprenda a norma ortográfica? Que tipos de atividades metalinguísticas foram utilizadas para o aluno refletir? Sob que unidades linguísticas o aluno reflete sobre o objeto de conhecimento em foco? Existe um tratamento diferenciado para os casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica? Existe um ensino voltado à acentuação?

Considerando o tratamento didático dado nos livros didáticos, no que se refere ao ensino da ortografia, pretendo verificar **como se dá aprendizagem dos alunos na interação com esses livros?**

⁹ Neste trabalho será considerada a nomenclatura "norma ortográfica" adotada por Silva, Morais e Melo (2007). A escolha pelo termo será melhor detalhada no Capítulo 1.

Considerando-se, então, as perguntas aqui levantadas, o objetivo geral desta pesquisa é verificar o tratamento dado à ortografia nos livros didáticos, observando até que ponto alunos do 4º e 5º ano conseguem aprender regularidades e irregularidades ortográficas, e acentuação de palavras com o apoio do livro didático.

Como objetivos mais específicos, esta pesquisa pretende, em relação ao livro didático:

- Identificar se há um ensino sistemático de ortografia nos 4º e 5º anos.
- Verificar se as atividades propostas conduzem à reflexão da norma ortográfica.
- Explicitar tipos de atividades metacognitivas utilizadas para o aluno refletir.
- Verificar com quais unidades linguísticas as atividades metacognitivas trabalham?
- Identificar o tratamento dado para os casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica.
- Verificar se há um ensino voltado à acentuação.

Fundamentação Teórica

Ensino e Aprendizagem da Ortografia

Nosso trabalho tem como referencial teórico principal, os estudos desenvolvidos por Moraes (1998), além do trabalho de Alvarenga (1993). O trabalho desenvolvido por Moraes (1998) reúne de maneira didática aspectos da norma ortográfica que podem ser compreendidos ou memorizados, apresentando ao professor uma série de princípios e encaminhamentos didáticos que leve o aluno a aprender a ortografia, de maneira mais reflexiva. O autor define ortografia como um “recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua” (MORAIS, 1998, p.19).

Morais (1998) considera que a escola precisa ensinar, sistematicamente, a ortografia, uma vez que na maior parte das vezes esta instituição requisita do aluno a escrita correta, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas da língua.

A necessidade de um ensino sistemático se dá porque o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir espontaneamente e sem intervenção. “Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica” (MORAIS, 1998, p.20).

A respeito dos “erros” produzidos pelos alunos, Moraes (1998) considera que o professor precisa analisar esses “erros” uma vez que estes podem revelar diferentes níveis de conhecimento. Sendo assim, é possível que o aluno não tenha consciência do erro ou já apresente uma dúvida, bem como é possível que já tenha avançado em seus conhecimentos detectando os erros que cometeu.

Morais (1998) apresenta a organização da norma ortográfica de nossa língua. Os casos em que é possível prever uma regra – Regularidades – e as normas ortográficas convencionadas em que não há uma regra para seu uso, denominadas irregularidades.

No que se refere à sequenciação do ensino da ortografia, Moraes (1998) orienta para que sejam obedecidos dois critérios: a regularidade (ou irregularidade) das correspondências fonográficas e a frequência de uso das palavras na língua escrita.

O autor também orienta para que o docente ajude o aprendiz a superar, progressivamente, todos os casos nos quais existe uma regra, bem como, reconhecer que em certos casos não há regras, que é preciso memorizar a forma correta.

Um segundo trabalho sobre a forma como os aprendizes constroem a aprendizagem do sistema ortográfico refere-se aos estudos sobre a canonicidade silábica e acentual desenvolvidos por Alvarenga (1995).

Segundo esse autor, as formas construídas pelos aprendizes, consideradas como erro pelo sistema social, não são senão o resultado de hipóteses de como funciona o sistema ortográfico. Essas formas são perfeitamente legítimas, não se caracterizando do ponto de vista cognitivo, como erros.

Do ponto de vista da análise, essas formas são um indicador seguro na compreensão dos mecanismos com os quais os aprendizes operam. Ao substituir o termo “erro ortográfico” por “variação ortográfica”, Alvarenga (1993) não está sugerindo somente uma mudança de nome, mas; sobretudo uma mudança de concepção.

O termo variação parte do ponto de vista que a língua é um objeto de conhecimento aberto, em construção. A tarefa dos aprendizes é compreender os princípios organizadores da língua. Suas construções ortográficas não são violações às normas, mas o produto de uma elaboração intensa, produtiva e dinâmica, resultado da aplicação de numerosas hipóteses implícitas. Alvarenga (1993) parte do pressuposto teórico básico segundo o qual a aprendizagem acontece por meio de um processo de interação entre um sujeito e um objeto a ser construído.

Já é amplamente reconhecido que, ao atingir o nível alfabético, os aprendizes passam a se apoiar fortemente no sistema fonológico da língua falada. Nesse estágio, a aprendizagem da língua escrita se traduz por um equilíbrio instável entre dois polos: de um lado, a força proveniente dos princípios fonológicos da língua falada pelos aprendizes; de outro lado, a forma proveniente das normas ortográficas adotadas pela sociedade (ALVARENGA, 1995).

Assim como Morais (1998), Alvarenga (1995) salienta que nesse último estágio, os aprendizes enfrentarão dificuldades na discriminação de formas visuais próximas (“bela” por “dela”), como também na discriminação de elementos sonoros que apresentam traços semelhantes.

A canonicidade, portanto, implica a noção de “ótimo” estrutural, de estrutura privilegiada, preferencial na língua. A estrutura silábica

“ótima”, privilegiada em português, é constituída pela sequência de uma consoante e de uma vogal (CV). As outras estruturas silábicas (CVC, V, VC) por força maior da canonicidade menor, apresentarão, em graus maiores e menores, pontos de instabilidade estrutural (ALVARENGA, 1993 e 1995).

Alvarenga (1993 e 1995) também aponta para a existência de uma canonicidade acentual. Segundo o autor, a estrutura acentual privilegiada na língua portuguesa é aquela em que a tônica se localiza na penúltima sílaba da palavra (paroxítona). As outras estruturas acentuais (oxítonas, proparoxítonas), por força da canonicidade menor, apresentarão, em graus maiores e menores, pontos de instabilidade estrutural.

O Livro Didático e o PNLD

De acordo com o Fundo de Desenvolvimento da Educação¹⁰, doravante FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929.

Apesar da criação do PNLD ser datada a partir de 1985, muitas de suas características foram alteradas em 1996, ano em que foi ampliado e sistematizado. Atualmente, suas funções principais são avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino público.

No ano de 1996 foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou

¹⁰ <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=YToxOntpOjA7czo0Ojwibmxkljt9> (Acesso em 14 de maio de 2013)

discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

A partir de 1998, os livros passaram a ser utilizados pelas escolas a cada três anos, só se realizando um atendimento individual a cada intervalo de vida útil dos livros (BATISTA & COSTA VAL, 2004).

Apesar de todos os esforços de avaliação do Livro Didático, Batista & Costa Val (2004) sinalizam que dados das solicitações de livros encaminhadas pelas escolas ao FNDE (PNLD 1998 a 2001) revelam que os professores apresentam interesses diferenciados no que diz respeito a suas preferências em relação ao Livro Didático. O que se observa é que as escolas tenderam a solicitar (nos anos de 1998 e 2001) títulos que obtiveram na avaliação as menções mais baixas¹¹.

Uma pesquisa realizada por Batista (2004) revela que os docentes desconhecem total ou parcialmente o processo de avaliação de livros didáticos. Em sua amostra Batista (2004) revela que 32,88% dos professores utilizam o *Guia* como instrumento de escolha dos livros que utilizariam em 2001. O autor sinaliza, portanto, que “há fortes indicações de que o *Guia* não parece ser utilizado, pela maior parte dos professores, como um instrumento para a escolha de livros” (BATISTA, 2004, p. 38).

Metodologia

A metodologia desenvolvida neste trabalho consiste em uma pesquisa documental, pois busca identificar o trabalho com ortografia em coleções didáticas aprovadas no PNLD 2013. As coleções analisadas foram identificadas no Guia em que o Ministério da Educação as apresenta aos professores, o Guia PNLD 2013.

Inicialmente, o Guia do PNLD 2013 foi analisado para buscar nele as coleções didáticas. O Guia do PNLD tem por objetivo ajudar o

¹¹ Naquele período os livros eram analisados considerando as seguintes menções: Recomendado com Ressalva, Recomendado e Recomendado com Distinção. Atualmente o PNLD não utiliza mais essas distinções.

professor a escolher – para o período de 2013 a 2015 – os livros didáticos mais adequados para o ensino da Língua Portuguesa no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ele é constituído de um compêndio de resenhas que descrevem as coleções, “apontando a contribuição que trazem para o letramento, a aquisição do sistema de escrita, o ensino da leitura, a produção escrita, a oralidade e os conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2012, p. 9). Vale salientar que as resenhas são produzidas por pesquisadores e estudiosos da área.

A partir leitura de todas as resenhas do Guia, foram levantadas categorias referentes a apreciações dos avaliadores recorrentes nas resenhas. Com este levantamento, identificamos 2 coleções de Língua Portuguesa destinadas aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: uma coleção, cuja resenha do Guia indica pontos positivos em relação ao trabalho com a ortografia, e outra cuja resenha traz restrições ao tratamento dado à ortografia.

Identificadas as coleções, então, 4 volumes foram tomados para análise. Em cada volume, foram analisadas todas as seções que tratam de ortografia, especialmente, as que abordam o ensino das regularidades / irregularidades ortográficas e acentuação.

Em especial, foi realizado um levantamento de categorias a partir das regularidades encontradas nos documentos (Guia PNLD e Livros Didáticos). Com base nesta categorização, foi realizada uma contagem das regularidades observadas. Após a contagem, foi feito um somatório que resultou em tabelas e gráficos, bem como em cálculos estatísticos, baseados em porcentagens.

Os Livros Didáticos

Após o levantamento das duas coleções, em que uma apresenta mais pontos fracos em ortografia nas resenhas e a outra revela pontos fortes consideráveis no trabalho com a normatização ortográfica pelo Guia do PNLD 2013, iniciamos, então, a análise dos 04 volumes.

Consultando a tese de doutorado de Silva (2008a), identificamos que o pesquisador buscou investigar o tratamento dado ao “ensino de

gramática” ou à “análise linguística”, em currículos e livros didáticos da área de Língua Portuguesa, analisando mudanças, sobretudo didáticas, em relação ao antigo ensino da gramática escolar.

Neste trabalho, Silva (2008a) utiliza-se de um compêndio de categorias que propunha, além das atividades metalinguísticas envolvidas nos exercícios, uma análise das unidades linguísticas sobre as quais os alunos trabalhavam. De acordo com o autor, as categorias foram:

"elaboradas indutivamente a partir do exame das atividades propostas nos livros didáticos, levando em conta, também, alguns aspectos dos diferentes tempos de aprendizagem descritos por Ros-Dupont e Binisti (2006): observação, reflexão, exercício e instalação de saberes." (SILVA, 2008a, p. 147)

Portanto, como ponto de partida de nossa análise, consideramos as contribuições do trabalho de Silva (2008a). Utilizamos boa parte das categorias sugeridas por Silva (2008a), porém propomos alterações na categoria Outros.

No trabalho de Silva (2008a), o autor utiliza-se da nomenclatura *atividades metalinguísticas*¹². Em nossa pesquisa, fizemos a opção do termo atividades metacognitivas, baseado na dissertação de Monteiro (2008, p. 60) a qual define metacognição como “a capacidade de conhecer e pensar sobre o seu próprio pensar”. Essa definição contempla as nossas análises, uma vez que buscamos categorizar as atividades metacognitivas, não necessariamente as metalinguísticas.

Salvo a adesão à nomenclatura “Atividades Metacognitivas”, consideramos em grande parte as categorias sugeridas por Silva (2008a) em seu trabalho. Fizemos, no entanto, algumas modificações nos textos explicativos da categoria, para melhor adequação a natureza de nossa pesquisa.

¹² Adotaremos neste trabalho termo “atividade” como sinônimo de operação cognitiva.

Também utilizaremos a nomenclatura *unidade linguística*, também sugerida por Silva (2008a). Consideramos *unidade linguística* “um elemento discreto identificado num certo nível ou ordem. Assim, os fonemas são unidades linguísticas, os morfemas e as frases” (DUBOIS, 1993, p. 604).

Análise dos dados

A partir da observação de coleções didáticas recomendadas pelo PNLD 2013, fizemos um levantamento das atividades metacognitivas e unidades linguísticas recorrentes e explicitamos a descrição e análise do trabalho realizado com ortografia nas coleções.

Coleção Projeto Buriti

Diversos conteúdos da norma ortográfica são abordados em 323 exercícios da coleção, sendo 211 no 4º ano e 124 no 5º ano, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1: Distribuição de atividades metacognitivas da Coleção Buriti

Categorias	Coleção Projeto Buriti					
	4º ano		5º ano		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%
1. IDENTIFICAÇÃO	71	33,6	30	24,2	91	28,2
2. CLASSIFICAÇÃO	15	7,1	13	10,5	28	8,7
3. COMPARAÇÃO	3	1,4	3	2,4	6	1,9
4. ANÁLISE	43	20,4	15	12,1	58	18
5. PRODUÇÃO	31	14,7	18	14,5	49	15,2
6. CONCEITUAÇÃO	0	0	2	1,6	2	0,6
7. DENOMINAÇÃO	4	1,9	6	4,8	8	2,5
8. OUTROS	44	20,8	37	29,9	81	25,1
8.1 Memorização por cópia de palavras	8		10		18	
8.2 Complementação de frases com palavras	8		9		17	
8.3 Composição e Decomposição de palavras	21		16		37	
8.4 Leitura de Regras em boxe	7		2		9	
TOTAL DE ATIVIDADES	211	100	124	100	323	100

A categoria *identificação* é sem dúvida a atividade metacognitiva mais recorrente nesta e na outra coleção. Na Buriti, ela totaliza 28,2% de todos os exercícios de ortografia da coleção. As tarefas que envolvem *identificação* consistem em verificar a posição da unidade linguística a partir de comandos como sublinhar, marcar “x”, pintar, circular, entre outras. O que se observa na coleção é que essa é uma estratégia muito usada, sobretudo quando é iniciada a exploração de uma determinada norma ortográfica. Observamos que, em geral, a *identificação* vem acompanhada de outras atividades metacognitivas como a *comparação* ou a *classificação* que serão descritas mais a frente.

No que se refere à categoria *classificação*, observamos que no 4º ano (7,1%) ela é explorada em menor quantidade quando comparada com o 5º ano (10,5%). No 5º ano, as atividades de *identificação* diminuem, por outro lado os alunos classificam mais. Tais atividades levam o aprendiz a categorizar as unidades linguísticas em diferentes classes. Em geral, esse tipo de atividade vem acompanhado de exercícios nos quais os alunos, primeiramente, identificam as unidades linguísticas. Observamos que, mesmo com um aumento significativo no 5º ano, a categoria *classificação* é pouco expressiva em toda a coleção, totalizando 8,7% dos exercícios de ortografia.

Assim como a *classificação*, a *comparação* é também uma atividade que aumenta do 4º ano (1,4%) para o 5º ano (2,4%). Acreditamos que talvez por considerar uma maior maturidade dos aprendizes, são exigidas atividades metacognitivas mais complexas do que a *identificação*, como é o caso da *classificação* e *comparação*.

Consideramos a categoria *análise* uma das categorias mais importantes dos exercícios de ortografia, isto por que com atividades desse tipo é proposta para os aprendizes uma maior reflexão, bem como a elaboração de inferências sobre as regras ortográficas, tal como defendido por Moraes (1998); Moraes (1999); Silva & Moraes (2005) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). A atividade de *análise* se faz necessária, sobretudo nos casos de regularidades ortográficas nas quais os alunos explicitam suas hipóteses de como se

escrevem as palavras e refletem sobre possíveis alternativas de grafia (PCN, 1997). A atividade de *análise* refere-se a exercícios que exploram uma reflexão explícita das unidades linguísticas. Um exemplo desta atividade pode ser observada no exercício a seguir:

5

No caderno, copie as palavras abaixo substituindo a ★ pelo ditongo correspondente.

queixa, peixe, enfaixar/enfeixar, ameixa, peixão/paixão, trouxa, caixote, deixar, frouxa.

qu★xa	am★xa	c★xote
p★xe	p★xão	d★xar
enf★xar	tr★xa	fr★xa

• Observando a posição e o som do x nessas palavras, o que você pode concluir? Depois dos ditongos ai, ei e ou usamos x se o som for CH.

Figura 1: Coleção Projeto Buriti – Língua Portuguesa. 5º ano, pg. 149, 5ª questão.

É interessante observar que encontramos essa categoria em 18% dos exercícios de ortografia, no entanto, percebe-se uma considerável diminuição das atividades de *análise* entre o 4º ano (20,4%) e o 5º ano (12,1%). A coleção propõe aos alunos analisar as unidades linguísticas, sobretudo, no 4º ano. Acreditamos que isso se deva ao fato de que muitas regularidades ortográficas são introduzidas e trabalhadas no 4º ano e no 5º ano. Observamos uma revisão dessas regularidades ou a introdução de alguns casos de irregularidades, nas quais os alunos devem conscientizar-se de que "existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização" (PCN, 1997, p. 57).

A categoria *produção* é certamente a que apresenta maior equilíbrio na distribuição de atividades entre os dois volumes da coleção. A categoria *produção* oportuniza os aprendizes a escreverem palavras, frases ou outras unidades linguísticas. Sendo assim, trata-se de atividade de grande importância para a aprendizagem da ortografia,

pois possibilita que os aprendizes reflitam sobre possíveis alternativas da escrita da palavra, bem como estruturam aos poucos a consciência do funcionamento da ortografia.

As categorias *conceituação* e *denominação* destacam-se por apresentarem o menor índice de ocorrência dentro dos exercícios de ortografia nos dois volumes da coleção. Relembramos que a *conceituação* solicita dos alunos a definição de unidades linguísticas ou de outras propriedades relacionadas a elas. A *denominação* envolve, sobretudo, a designação de unidades linguísticas, lançando mão da nomenclatura gramatical.

Tanto a *conceituação*, como a *denominação* apresentam índices baixíssimos de ocorrência em toda a coleção, totalizando 0,6% e 2,5% respectivamente. Acreditamos que isso se deve ao fato de que as categorias exigem um conhecimento linguístico mais elaborado e um maior exercício de metalinguagem. Levantamos a hipótese de que as coleções buscam evitar a exploração dessas atividades, talvez a fim de diferenciar-se dos antigos Livros Didáticos pautados em uma gramática normativa e em uma perspectiva de ensino prescritivo. Além disso, é provável que esse tipo de atividade possa ser mais explorada nas séries finais do Ensino Fundamental, quando os alunos apresentam maior compreensão de nomenclaturas gramaticais.

A categoria *outros*, criada para englobar outras subcategorias como: *memorização por cópia de palavras*; *complementação de frases com palavras*; *composição e decomposição de palavras* e *leitura de regras em boxe*, destaca-se com uma percentagem bem expressiva, totalizando 25,1% dos exercícios de ortografia, perdendo apenas para as atividades de *identificação*.

A alta incidência dessas atividades nos dois volumes se deve ao fato de englobar subcategorias muito recorrentes nas atividades de ortografia na maioria dos Livros Didáticos (LD's). A *cópia de palavras* já foi um exercício muito recorrente nos Livros Didáticos, mas vem perdendo seu valor nas últimas obras aprovadas pelo PNLD, como afirmam Moraes & Albuquerque (2005): "os autores dos atuais

livros didáticos de alfabetização têm buscado distanciar-se dos princípios empiristas que permeavam as cartilhas" (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005, p. 155). O mesmo fenômeno parece ocorrer com a subcategoria *complementação de frases com palavras*, que outrora também foi uma atividade muito recorrente em Livros Didáticos, mas vem aparecendo em menor quantidade nos atuais LD's.

No entanto, as subcategorias *composição e decomposição de palavras* têm representação expressiva na categoria *outros*. Responsável por ser a subcategoria que alavanca a percentagem da categoria *outros*, esta representa, sobretudo, as tão conhecidas atividades de separar palavras por sílabas ou formar palavras a partir de sílabas ou outras unidades linguísticas. Estas atividades são, de um modo geral, muito exploradas pelas duas coleções analisadas nesta pesquisa.

É interessante sinalizar a subcategoria *leitura de regras em boxe*, não por causa de sua incidência nas atividades de ortografia nos volumes da coleção (uma vez que não é expressiva), mas por representarem a exposição de regras para os alunos, sem o uso de inferências ou análises. Na Coleção Buriti, observa-se que os aprendizes inferem mais as normas ortográficas do que as memorizam, já que a categoria *análise* apresenta incidência notavelmente maior do que a subcategoria *leitura de regras em boxe*. Tal dado demonstra que no caso das regularidades, a coleção cumpre com as orientações apresentadas no PCN (1997)¹³ bem como estão em consonância com os trabalhos apresentados por Moraes (1998), o qual orienta: "aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples "armazenamento" de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende processa ativamente" (MORAIS, 1998, p. 37).

O Manual do Professor da coleção não se posiciona quanto à quais unidades linguísticas prioriza em seu trabalho com a Ortografia. Os

¹³ "a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico" (PCN, 1997, p. 57)

PCN's (1997) apontam como sendo imprescindível um trabalho contextualizado, porém admitem o trabalho com a palavra como unidade linguística, mesmo que desarticulado do texto.

Diante disso, verificamos que a coleção Buriti explora consideravelmente a unidade *palavra*, no entanto, tenta contextualizar, ao trabalhar com textos, parágrafos ou trechos de textos, como pode ser visto a seguir:

Tabela 2: Distribuição das unidades linguística da Coleção Buriti

Categorias	Coleção Projeto Buriti					
	4º ano		5º ano		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%
1. LETRA	72	26,8	24	14	96	21,8
2. SÍLABA	25	9,3	3	1,7	28	6,4
3. MORFEMA	9	3,3	16	9,3	25	5,7
4. PALAVRA	117	43,5	75	43,9	192	43,7
5. FRASE / ORAÇÃO / PERÍODO	13	4,8	10	5,8	23	5,2
6. PARÁGRAFO / TRECHO DE TEXTO	7	2,6	3	1,7	10	2,3
7. TEXTO	18	6,7	8	4,7	26	5,9
8. CONCEITO / NOMENCLATURA	3	1,1	10	5,8	13	2,9
9. OUTROS	5	1,8	22	12,8	27	6,1
9.2 Acentos	4		22		26	
9.3 Outros sinais gráficos	1		0		1	
Total	269	100	171	100	440	100

Observando a tabela apresentada é importante mencionar que a ocorrência da unidade *palavra* é equilibrada em ambos os volumes com 43,5% e 43,9%. Trata-se de um trabalho com menor contextualização, já que a ocorrência de textos nos exercícios não chega à metade se comparada com a unidade *palavra* (5,9% dos exercícios da coleção trabalha com a unidade texto).

Morais (1998) defende a possibilidade de não se trabalhar ortografia apenas com textos e levanta as seguintes justificativas: “em mais de 99% dos casos, a definição da forma ortográfica das palavras em nossa língua *não* depende do significado que elas assumem num contexto de significação” (MORAIS, 1998, p. 89).

Letra (21,8%) é a segunda unidade linguística mais explorada em toda a Coleção. Isso se deve, provavelmente, por consequência do trabalho com as palavras. É importante mencionar que o número de exercícios que enfatizam a *letra* diminui bastante no 5º ano (14%), muito provavelmente devido aos conteúdos do último ano, que focam mais a tonicidade e a acentuação. Verificamos que, nas atividades que focam a unidade em questão, os alunos precisam *identificar*, *comparar*, *classificar* ou completar letras em palavras, como pode ser observado no exemplo a seguir:

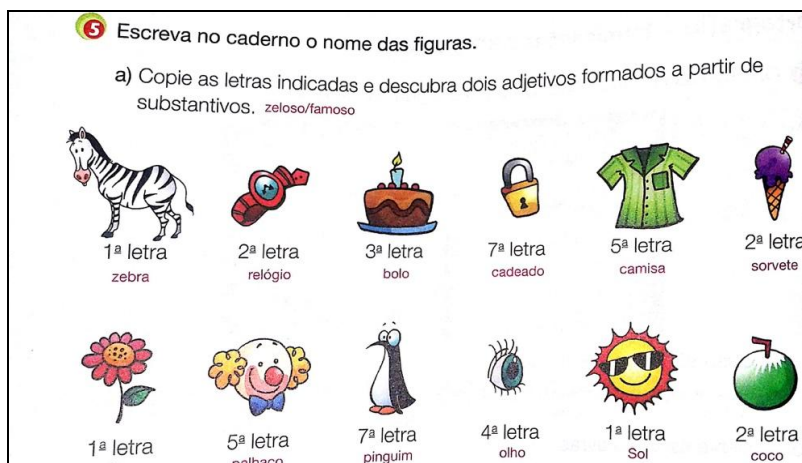


Figura 2: Coleção Projeto Buriti – Língua Portuguesa. 4º ano, pg. 140, 5ª questão.

O mesmo fenômeno é possível atribuir à *sílaba*. Essa unidade é a terceira mais recorrente, no entanto, ela aparece pouco (6,4% em toda a coleção) se comparada com as unidades *palavra* e *letra*. O trabalho com as sílabas se dá, sobretudo, no 4º ano (9,3%) e diminui no 5º ano (1,7%). Uma justificativa pode ser

devido aos conteúdos de ortografia que são trabalhados. No 4º ano, o trabalho com terminações e letras pode favorecer a ênfase nas unidades *letra*, *sílaba* e *palavra*.

As unidades *frase* (5,2%), *trecho* / *parágrafo* (2,3%) e *texto* (5,9%) apresentam ocorrências equilibradas entre os volumes e representam uma tentativa de contextualização por parte da coleção. Em algumas situações a coleção propõe um trabalho recuperando um texto que já foi trabalhado no capítulo ou unidade, como pode ser observado a seguir:

Ortografia **Acentuação de palavras proparoxítonas**

1 Releia este trecho do texto *Atlântida, a eterna busca*.

Foi assim com as Ilhas Canárias, em 1395, com a **América**, em 1493, e, em 1770, com a Oceania. E é assim até hoje, cada vez que ruínas misteriosas são encontradas.

Uma descoberta **arqueológica** que pode ter relação com o mito de **Atlântida** aconteceu em Santorini, no Mar Egeu.

- Leia em voz alta as palavras destacadas.
 - a) Como se classificam essas palavras de acordo com a posição da sílaba tônica? Justifique no caderno. São proparoxítonas, porque têm a antepenúltima sílaba tônica.
 - b) O que é possível concluir a respeito da acentuação dessas palavras? Todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.

Figura 3: Coleção Projeto Buriti - Língua Portuguesa. 5º ano, pg. 144, 1ª questão

A unidade *morfema* é pouco recorrente (5,7% de exercícios na coleção), pois sua ocorrência depende muito do conteúdo trabalhado. Em geral, ela aparece em atividades que focam algumas terminações, como sufixos, portanto isso pode justificar sua maior ocorrência no 5º volume (9,3%).

Conceito é uma unidade muito rara e também se destaca no 5º volume. No total ela recorre em 2,9% dos exercícios da coleção, no entanto, aparece em 5,8% dos exercícios de ortografia do 5º ano, isso porque, neste volume são mais recorrentes exercícios que exploram a

nomenclatura gramatical. Um exemplo extraído do 5º ano traz uma maior compreensão da natureza desta unidade:

1

Leia o trecho de uma reportagem.

Fôram necessários três meses e meio para a família real cruzar o oceano Atlântico e chegar ao Rio de Janeiro há quase 200 anos. [...]

Príncipes e princesas acostumados com camas macias e comida gostosa cruzaram os mares em navios em que o banheiro era um buraco na frente da embarcação. Ratos e baratas fizeram companhia à realeza na viagem. Piolhos também. Os piolhos fizeram a festa na cabeleira de Carlota Joaquina, que raspou o cabelo e jogou suas perucas ao mar! [...]

A família real chegou ao Rio de Janeiro em 7 de março de 1808. Observe que, na data da reportagem, a chegada ainda não havia completado 200 anos.

Cíntia Acayaba. Confusão, suor e aventura no mar. *Folha de S.Paulo*, Folhinha. 1º mar. 2008.

a) Qual o país de origem da família real?
Portugal.

b) Que adjetivo é usado para indicar a origem dessa família?
Portuguesa.

c) Que palavras do texto têm as terminações **esa** e **eza**?
As palavras **princesas** e **realeza**.



Figura 4: Coleção Projeto Buriti - Língua Portuguesa. 5º ano, pg. 20, 1ª questão.

A concentração de exercícios que focam a tonicidade e acentuação de palavras no 5º ano é uma justificativa plausível para a alta ocorrência da unidade *acentos* (subcategoria de Outros) no último volume da coleção. Enquanto observa-se a ocorrência de 5 exercícios no 4º ano, o último volume da coleção explora a acentuação em 22 exercícios.

Coleção A Escola é Nossa

Os exercícios de ortografia da coleção estão concentrados na seção "Com que Letra". Segundo o Manual do Professor:

“as estratégias empregadas situam a ortografia como objeto de aprendizagem, e não apenas como armazenamento de formas corretas. A finalidade é incentivar o aprendiz a criar uma postura de reflexão sobre as normas que organizam o sistema ortográfico de nossa língua.” (MP da Coleção A Escola é Nossa, 2011, p. 23)

Apesar de apresentar um número significativo de cópias de palavras no segundo volume da coleção, o Manual do Professor, afirma que

"práticas de ensino de ortografia que se valem da cópia pela cópia ou do ditado pelo ditado, sem que estratégias de reflexão sejam viabilizadas para que o aluno realmente pense sobre a escrita correta das palavras, de nada adiantarão para formar indivíduos que escrevam ortograficamente" (MP da Coleção A Escola é Nossa, 2011, p. 13)

Em síntese, verificou-se que o Manual identifica o trabalho com a norma ortográfica como objeto de aprendizagem e não como objeto de verificação de ensino. Por outro lado, nossos dados indicam pouca sistematização no trabalho com a ortografia. Isso pode ser justificado a partir da leitura da tabela a seguir, na qual se observa a presença de 162 exercícios em toda a coleção. É gritante a pouca frequência de exercícios da norma ortográfica no 4º ano: apenas 53.

Categorias	Coleção A Escola é Nossa					
	4º ano		5º ano		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%
1. IDENTIFICAÇÃO	12	22,6	19	17,4	31	19,1
2. CLASSIFICAÇÃO	1	1,9	2	1,8	3	1,8
3. COMPARAÇÃO	2	3,8	2	1,8	4	2,5
4. ANÁLISE	4	7,5	20	18,3	24	14,8
5. PRODUÇÃO	10	19	15	13,8	25	15,4
6. CONCEITUAÇÃO	0	0	0	0	0	0
7. DENOMINAÇÃO	0	0	0	0	0	0
8. OUTROS	24	45,3	51	46,8	75	46,3
8.1 Memorização por cópia de palavras	3		13		16	
8.2 Complementação de frases com palavras	2		10		12	
8.3 Composição e Decomposição de palavras	14		19		33	
8.4 Leitura de Regras em boxe	5		9		14	
TOTAL DE ATIVIDADES	53	100	109	100	162	100

Tabela 3: Distribuição das atividades metacognitivas da Coleção A Escola é Nossa

A categoria mais utilizada pela coleção foi *outros* (com 46,3% dos exercícios) que representa quatro subcategorias ou atividades metacognitivas. O que se percebe é a presença constante de exercícios que exploram a *composição e a decomposição de palavras*. Trata-se de exercícios que exigem pouca análise e reflexão sobre a norma ortográfica estudada. Tal dado contrapõe muito do que foi defendido no Manual, já que o número de atividades metacognitivas pouco analíticas destaca-se nesta coleção. É possível compreender melhor esse tipo de atividade a partir do exemplo a seguir:

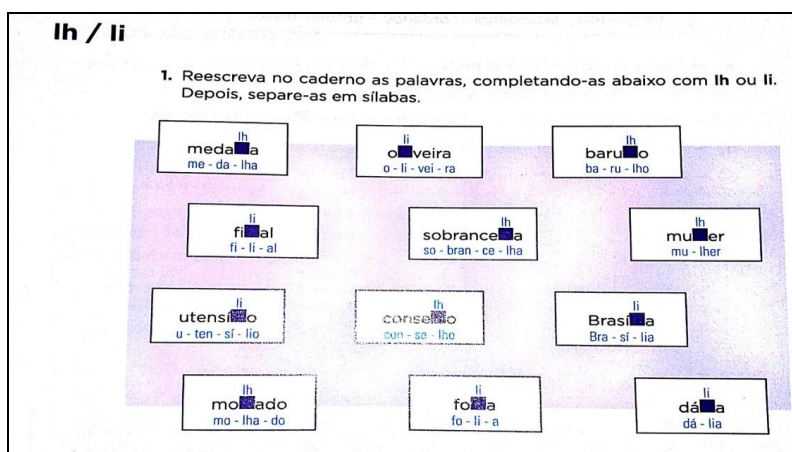


Figura 5: Coleção A Escola é Nossa – Língua Portuguesa. 5º ano, pg. 204, 1ª questão.

A *memorização por cópia de palavras* é outra subcategoria de destaque em *outros*. Identificamos 16 exercícios em toda a coleção, mas o que nos chama atenção nesses dados é que no 4º ano essa atividade é proposta apenas 3 vezes. Diferentemente no 5º ano, os alunos realizaram 13 atividades de cópia de palavras. Acreditamos que esse número tenha aumentado em função da quantidade de exercícios de ortografia do 5º ano que é maior que a do 4º ano.

A subcategoria *leitura de regras em boxe* ganha destaque na categoria *outros* por ser uma das mais recorrentes e também por revelar que as regras ortográficas que deveriam ser inferidas e refletidas pelos

alunos, são apresentadas aos alunos como um "fato dado" (BIRUEL, 2007, p. 162) ao aprendiz. Não se levantam questões, não se propõem comparações, não se discute que essas regras derivam de convenções. A regra é simplesmente dada ao aluno e compete a ele segui-la dali em diante (BIRUEL, 2007). É possível exemplificar essa subcategoria a diante:

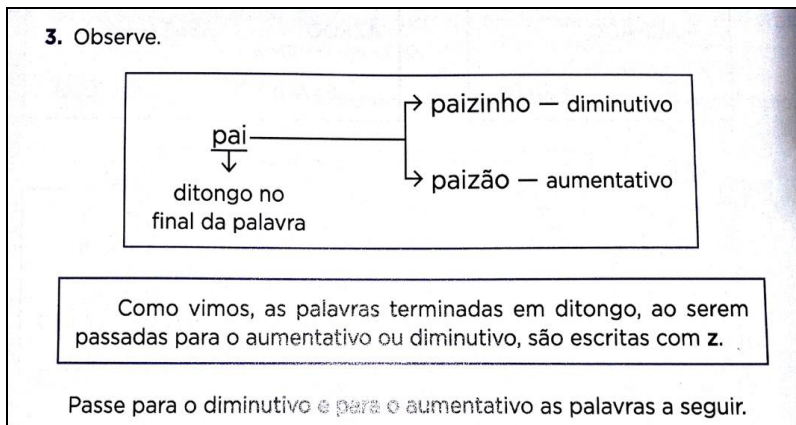


Figura 6: Coleção Escola é Nossa – Língua Portuguesa. 5º ano, pg. 24, 3ª questão.

A segunda categoria mais recorrente no LD foi a *identificação*. Trata-se de uma atividade metacognitiva muito recorrente, já que, geralmente, aparece acompanhada de outras categorias.

A terceira atividade metacognitiva que ocorreu com frequência na coleção foi *produção*. Essa apresenta uma distribuição equilibrada nos dois volumes, mas observa-se uma curiosa elevação na frequência no 4º ano. É provável que esta elevação na frequência tenha justificativa nos conteúdos ortográficos. Observamos que esta coleção costuma propor com muita frequência a escrita de palavras em função de alguma norma ortográfica explorada, como pode ser observado no exemplo a seguir:



Figura 7: Coleção A Escola é Nossa – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 185, 2ª questão.

Apesar da coleção, constantemente, apresentar regras prontas para que os alunos as leiam e as apliquem nos exercícios, o LD traz uma interessante recorrência de exercícios que pressupõem a atividade metacognitiva *análise*. A seguir, um exemplo pode demonstrar a forma como o livro conduz as atividades de *análise*:

3. Vimos que um som pode ser representado por diferentes letras. Verificamos, também, que uma letra pode representar diferentes sons. Agora, troque ideias com a turma sobre a seguinte questão.

- Por que não podemos escrever uma mesma palavra de diferentes maneiras?

Registre no caderno a conclusão a que vocês chegaram. *Ajude os alunos a concluir que a norma ortográfica padroniza a grafia das palavras para que todos os usuários de uma mesma língua possam entender.*

Figura 81: Coleção A Escola é Nossa – Língua Portuguesa. 5º ano, pg. 23, 3ª questão.

As categorias *classificação* e *comparação* quase não aparecem na coleção. Sua frequência é mínima. Tais atividades cognitivas são importantes, sobretudo quando antecedem atividades de *análise* já que possibilitam a *comparação* de sons ou posição dos grafemas ou a distribuição dessa unidade em classes (*classificação*).

Conceituação e denominação não aparecem em nenhuma dos exercícios de ortografia analisados nesta coleção. Supomos que a coleção parece evitar o uso de nomenclaturas gramaticais, o que justifica a ausência daquelas categorias.

Com base em nossos dados, a unidade linguística mais trabalhada em toda coleção é a *palavra* (totalizando 46,9%). A distribuição desta categoria foi equilibrada entre os volumes.

Por outro lado, a unidade linguística *texto* é praticamente esquecida pelo LD, já que representa apenas 2,8% dos exercícios da coleção. Por vezes o LD utiliza-se do texto como pretexto para o trabalho com a normatização ortográfica, como pode ser observado no exemplo a seguir:

Sons do x

1. A seguir, apresentamos mais uma anedota para você se divertir.

O cara desceu do táxi e avistou um homem do outro lado da rua. Examinou-o* e, aproximando-se, foi logo dizendo:

— Valdomiro, como você mudou! Era gordo, está magro. Era alto, está baixo. Era careca, está cabeludo. Você mudou muito, hein?

O homem, incomodado com a importunação, disse:

— Qual é, cara! Meu nome é Claudinei.

Sem assumir que havia cometido um engano, o outro exclamou:

— Nossa! Você mudou até de nome!

Anedota popular, adaptada pela autora.



* examinou-o: observou-o, analisou-o

Agora, responda às questões em seu caderno.

a) As palavras destacadas no texto acima têm a letra x. Essa letra é pronunciada da mesma maneira em todas essas palavras.
Essa letra não é pronunciada da mesma maneira nessas palavras.

b) Que sons o x está representando?

Ajude os alunos a perceber que o x está representando sons de ks, de z, de ss, de ch e de s.

Figura 9: Coleção A Escola é Nossa – Língua Portuguesa. 5º ano, pg. 237, 1ª questão.

A categoria *frase* também apresenta uma mínima recorrência na coleção (7,9%), porém chamamos a atenção para a categoria *parágrafo / trecho de texto* que não aparece em nenhum dos exercícios da coleção, assim como *conceito / nomenclatura*. Queremos ressaltar, sobretudo, a ausência completa da subcategoria *acento* (incluída na categoria *outros*), uma vez que esse dado revela que a coleção não trabalha com a acentuação. Os dados podem ser melhor visualizados na tabela a seguir:

Categorias	Coleção A Escola é Nossa					
	4º ano		5º ano		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%
1. LETRA	12	24	46	36,2	58	32,8
2. SÍLABA	4	8	5	3,9	9	5
3. MORFEMA	5	10	3	2,4	8	4,5
4. PALAVRA	24	48	59	46,4	83	46,9
5. FRASE / ORAÇÃO / PERÍODO	4	8	10	7,9	14	7,9
6. PARÁGRAFO / TRECHO DE TEXTO	0	0	0	0	0	0
7. TEXTO	1	2	4	3,1	5	2,8
8. CONCEITO / NOMENCLATURA	0	0	0	0	0	0
9. OUTROS	0	0	0	0	0	0
9.2 Acentos	0		0		0	
9.3 Outros sinais gráficos	0		0		0	
Total	50	100	127	100	177	100

Tabela 4: Distribuição das unidades linguísticas da Coleção A Escola é Nossa

A segunda categoria mais recorrente é a *letra* com frequência de 32,8% dos exercícios de ortografia. A unidade linguística em questão ocorre um pouco mais no 4º ano (24%) do que no 5º ano (36,2%). Em seguida as categorias *sílabas* e *morfemas* aparecem quase empatadas com ocorrência de 5% e 4,5%, respectivamente. Acreditamos importante salientar que a unidade linguística *morfema* apresenta frequência no

primeiro volume de 10%, cerca de quatro vezes a mais que o segundo volume, que teve ocorrência de 2,4%. Essa diferença pode ser explicada em razão da seleção de conteúdos presentes nos dois volumes.

Considerações finais

Concluímos, de acordo com nossos dados, que as atividades metacognitivas mais recorrentes variam de acordo com as coleções. A coleção Buriti e utiliza-se da *Identificação* para o ensino da ortografia. Por outro lado, a coleção *A Escola é Nossa* recorre à categoria *Outros*, em especial, à subcategoria, *composição e decomposição de palavras*.

No que se refere às unidades linguísticas, as duas coleções trabalham enfaticamente com a *palavra*. Observamos em nossos resultados que as duas coleções apresentam número de ocorrência equilibrada nesta categoria (*Buriti* 43,7%; *A escola é nossa* 46,9%). *Letras* também se destacou como a segunda categoria mais recorrente nas duas coleções. Por outro lado, a categoria *conceito / nomenclatura* é praticamente inexistente nos Livros Didáticos analisados por nós.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, D. et. al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: v.16, p. 5-30, jan/jun 1989.

ALVARENGA, D. **Variations orthographiques, temps d'identification et apprentissage de la langue écrite portugaise: une approche phono-cognitive**. Universidade de Paris VIII. Tese de Doutorado: 1993.

ALVARENGA, D. Análise das Variações Ortográficas. **Presença Pedagógica**, BH. (2): 24-35 março/abril, 1995.

BATISTA, A. A. G. & COSTA VAL, M. G. (orgs). **Livros de Alfabetização e Português: os professores e as suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G. & COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G. & COSTA VAL, M. G. (orgs). **Livros de Alfabetização e Português: os professores e as suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G. O processo de escolha dos livros: o que dizem os professores? In: BATISTA, A. A. G. & COSTA VAL, M. G. (orgs). **Livros de Alfabetização e Português: os professores e as suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BIRUEL, A. M. S. **Análise linguística nos Livros Didáticos recomendados pelo PNLD 2000 a 2001: o tratamento dado aos aspectos de normatividade**. Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco: CE. Educação, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Nacional de Livros Didáticos. Guia de Livros Didáticos: 1º a 5º anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

COSTA VAL, M. G. & MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CAVÉQUIA, M. P. **A escola é nossa - Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

DUBOIS, J. et alii. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1993.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2008.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. (org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do Sistema de Escrita Alfabética. In: VAL, M. G. C. & MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

SANCHEZ, M. M. **Projeto Buriti – Português**. São Paulo: Editora Moderna, 2011

SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, A. Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”: **um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco: CE. Educação, 2008a.

SILVA, J. L. L. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco: CE. Educação, 2008b.

TONELI, N. **A construção do sistema ortográfico / uma análise das variações de escrita em pontos de instabilidade silábica**.

Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Letras,
Dissertação de mestrado, 1998.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo:
Contexto: 2007.