

ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO: OBJETO DE CONHECIMENTO E ENSINO

Denize Terezinha TEIS-ADAMANTE¹

Lourdes Terezinha Graebin PARISE²

Resumo: Esse trabalho teve como objetivo analisar se a coleção didática “Português: Linguagens” para as séries finais de ensino fundamental aborda os conteúdos ortográficos que problematizam as relações regulares e irregulares estabelecidas entre letras e sons e sob qual viés metodológico o fazem. A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos teóricos relativos à classificação dos aspectos regulares e irregulares decorrentes da relação letra e som proposta por Morais (2006) e os relativos às orientações metodológicas de ensino de língua portuguesa definidos pelo PNLD/2017 de língua portuguesa. Em relação aos conteúdos que sistematizam a relação fonema e grafema abordados na seção “De olho na escrita”, dedicada ao estudo das convenções da escrita e cujo processo de ensino-aprendizagem “é promovido em todos os volumes, mas de modo descontextualizado” (BRASIL, 2016, p. 47), constatou-se o destaque à grafia de palavras caracterizadas pelas fricativas /s/, /z/, /ʒ/ e /ʃ/, seleção que pode ser justificada por ser o não isomorfismo entre letra/som/fonema relacionados à grafia das fricativas a maior incidência de erros ortográficos realizados pelos alunos. Em relação à metodologia de ensino adotada, verificou-se que a coleção orienta-se, predominantemente, pelo viés metodológico reflexivo que requer procedimentos de análise para a realização das atividades. Avaliamos positivamente as atividades ortográficas produzidas pelos autores da coleção “Português: Linguagens”, porém não as consideramos suficientes não apenas em razão do pouco espaço dedicado a esse estudo, mas porque concebemos que nenhum livro didático é suficiente ou adequado sem o protagonismo do professor.

Palavras-chave: ortografia; livro didático; ensino; língua portuguesa; metodologia

Abstract: The aim of this study was to analyze whether the didactic collection "Português: Linguagens" for the final grades of elementary school addresses the orthographic contents that problematize the regular and irregular relationships established between letters and sounds and under which methodological bias they do. The analysis of the data was guided by the theoretical assumptions regarding the classification of the regular and irregular aspects resulting from the letter and sound relationship proposed by Morais (2006) and those related to the methodological orientations of portuguese language teaching defined by the portuguese PNLD / 2017. In relation to the contents that systematize the relation phoneme and grapheme discussed in the section "With an eye on writing", dedicated to the study of writing conventions and whose teaching-learning process "is promoted in all volumes, but in a decontextualized way" (BRAZIL , 2016, p.47), the emphasis was on the spelling of words characterized by the fricatives / s /, / z /, / ʒ / and / ʃ /, selection that can be justified because it is the non isomorphism between

¹ Mestra em Letras – Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus de Pato Branco. denizeteis@hotmail.com

² Mestra em Educação pelo Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná. Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus de Pato Branco.

letter / sound / phoneme related to the spelling of the fricatives and the greater incidence of orthographic errors made by the students. Regarding the teaching methodology adopted, it was verified that the collection is oriented, predominantly, by the methodological bias reflexive that requires analysis procedures to carry out the activities. We evaluated positively the orthographic activities produced by the authors of the collection “Portuguese: Linguagens”, but we do not consider them sufficient not only because of the small space dedicated to this study, but because we conceive that no textbook is sufficient or adequate without the protagonism of the teacher.

Keywords: spelling; textbook; teaching; portuguese language; methodology.

Introdução

Diferentes pesquisadores que se dedicam ao estudo da grafia não convencional, entre os quais Morais (2006) e Nóbrega (2013), alertam que a ortografia não tem sido abordada como objeto de conhecimento e ensino em sala de aula. Morais (2012, p. 79) explica que ainda é muito presente, entre os educadores, a crença de que ensinar ortografia “é algo ‘tradicional’ (e repressor) e que os aprendizes, por si sós, avançariam no domínio da norma ortográfica, à medida que lessem e produzissem mais textos”.

Certamente, a leitura contribui para a apreensão da grafia convencional. Zorzi *et al* (2004) apontam que o hábito da leitura permite, ao leitor, a familiarização com a escrita ortográfica. No entanto, como assinala Morais (2005), a ortografia é constituída por regularidades e irregularidades que podem e devem ser ensinadas de maneira sistemática e reflexiva, o que traz benefícios para a aprendizagem da escrita de forma geral, pois uma vez automatizada a escrita correta de determinadas palavras, o estudante poderá focalizar sua atenção no desenvolvimento das ideias que constituirão o seu texto. Assim, ao invés de deter-se na dúvida sobre “com qual letra escrevo tal palavra”, o estudante ficará mais liberado “para organizar suas ideias e registrá-las no papel” (MORAIS, 2001, p. 5).

Galuch e Sforini (2009, p. 121) compartilham desse mesmo posicionamento ao afirmarem que “o acesso aos sistemas ortográficos e gramaticais permite à criança tomar consciência de sua própria atividade como usuária da língua e, assim, alcançar um nível superior no desenvolvimento da linguagem de modo geral”. Assim, o ensino da ortografia possibilita a criação de condições para que os alunos possam exercer a sua cidadania.

Para o ensino da ortografia ou de qualquer outro aspecto ou prática da linguagem, o livro didático tem se constituído no principal material de apoio do professor, mesmo para quem afirma não seguir o livro didático. Conforme assinalam Morais e Silva (2007, p. 127), “via de regra, quem diz que não segue um livro específico tende, na realidade, a inspirar-se em atividades propostas por vários livros didáticos”. Os autores destacam, então, a importância de se debruçar sobre esses recursos didáticos com um olhar criterioso “para que o trabalho embasado pelos livros didáticos não ocorra de forma aleatória e não-consciente” (MORAIS; SILVA, 2007 p. 127). Desse modo, propõem que o professor desenvolva um olhar analítico sobre o livro didático a partir de ações como:

examinar se o manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre o seu ensino e aprendizagem; realizar um levantamento das correspondências letra-som que o livro didático propõe que se ensine em ortografia; examinar que atividades são propostas para ensinar ortografia; analisar se o livro didático trata diferentemente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica; observar se existem atividades que exploram a segmentação de palavras; analisar como a acentuação de palavras é abordada. (MORAIS; SILVA, 2007, p. 128)

Enfim, a análise do livro didático pode ser direcionada tanto para a abordagem metodológica de ensino da ortografia quanto para os conteúdos ortográficos selecionados para o trabalho discente, ou seja, aos diferentes aspectos relacionados ao sistema ortográfico e classificados por Bräkling (2011, p. 175-176) como: ortografia *stricto sensu*, responsável pela proficiência escritora dos alunos; emprego dos sinais diacríticos (acento, cedilha, apóstrofo e til); separação silábica e translineação; utilização de maiúsculas; emprego do hífen (na composição vocabular, prefixação, translineação, ênclise e mesóclise e na indicação de relação e de extensão).

Desse modo, objetiva-se, nesse trabalho, analisar se ocorre e como ocorre o trabalho com a ortografia *stricto sensu*, especificamente, ao ensino das correspondências grafema e fonema que determinam a regularidade ou irregularidade constitutiva do vocábulo, na coleção didática intitulada “Português: Linguagens”, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar, aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017 e destinada às séries finais do ensino fundamental. Dito de outro modo, busca-se verificar se a ortografia é tomada como objeto de conhecimento e ensino na referida coleção, que conteúdos são priorizados e que metodologia de ensino é adotada para a promoção do ensino da norma ortográfica. A escolha desse livro justifica-se por sua adoção ser feita por várias instituições públicas de ensino do município de Pato Branco, onde residimos. Investigar se e como se realiza o ensino da ortografia na referida coleção didática nos permitirá conhecer um pouco sobre como tem sido realizado o processo de ensino-aprendizagem da ortografia de 6º a 9º anos de ensino fundamental nas referidas escolas.

Para o alcance de nosso objetivo, esse artigo está dividido em três subseções: na primeira, apresentamos a avaliação do livro didático “Português: Linguagens” no Guia do Livro Didático, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017; na segunda, discorremos sobre a constituição regular e irregular do sistema ortográfico da língua portuguesa e sobre as abordagens metodológicas que costumam ser utilizadas para o seu ensino; a terceira subseção destina-se à descrição e análise dos conteúdos abordados bem como da metodologia empregada para seu ensino.

Pressupostos teóricos

O livro Didático Português: Linguagens no PNLD/2017

A coleção de livros didáticos de autoria de Willian Cereja e Tereza Cochar, publicado pela Editora Saraiva e intitulado “Português: Linguagens” para os anos finais do ensino fundamental estreou como obra indicada para a escolha dos professores pelo PNLD, no Guia do PNLD de língua portuguesa de 2005. Nas edições subsequentes, Guias de 2008, 2011, 2014 e 2017, sempre esteve presente como “coleção recomendada” para o ensino de língua portuguesa. No último, o de 2017, está entre as 06 coleções aprovadas de um universo de 21 analisadas³. A análise a que nos propomos focaliza o ensino da

³ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC publica, a cada três anos, um Guia dos livros didáticos que foram aprovados após terem sido submetidos à avaliação de uma comissão de especialistas, por área de conhecimento. No documento constam os critérios de avaliação e as resenhas das coleções aprovadas. O Guia está disponível online no endereço <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld> e também é, em cópia impressa, encaminhado às escolas, para que os professores realizem a escolha do livro didático. Os livros

ortografia nos quatro volumes da coleção – 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental – correspondentes à 9ª edição reformulada e distribuídos para o triênio 2017, 2018 e 2019.

Cada volume da coleção “Português: Linguagens” organiza-se em quatro unidades temáticas que, por sua vez, são compostas por três capítulos cada uma, totalizando 12 capítulos por volume. Conforme o Guia do PNLD de 2017, a coleção apresenta “uma boa coletânea com gêneros variados e temas atuais adequados ao público a que se destina” (BRASIL, 2016, p. 43).

Essa coleção, assim como as demais aprovadas pelo PNLD 2017, organiza-se em quatro grandes eixos de ensino da língua portuguesa (LP): leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Os eixos de leitura e de conhecimentos linguísticos ocupam a maior parte dos volumes de “Português: Linguagens”. O gênero textual ou o tema promovem a articulação entre os eixos de leitura e produção de textos. Porém, não há articulação entre esses eixos e o dos conhecimentos linguísticos.

Em outros termos, na coleção “Português: Linguagens”, os conteúdos linguísticos “não são trabalhados em articulação com o funcionamento comunicativo dos textos” (BRASIL, 2017, p. 47). Esse perfil, no entanto, é considerado válido pelo PNLD de língua portuguesa de 2017 que espera que “o trabalho com os conhecimentos linguísticos possa se dar de forma integrada com os outros eixos de ensino”, mas concebe que se assumam “determinada autonomia para o tratamento de alguns fenômenos linguísticos, do uso do dicionário ou da norma ortográfica, por exemplo.” (BRASIL, 2016, p. 16).

No livro “Português: Linguagens”, o eixo dos conhecimentos linguísticos é constituído de duas seções intituladas, respectivamente, “A língua em foco” e “De olho na escrita”. A primeira é dedicada ao estudo dos conteúdos gramaticais e a segunda ao estudo das convenções da escrita, cujo processo de ensino-aprendizagem “é promovido em todos os volumes, mas de modo descontextualizado” (BRASIL, 2016, p. 47). É sobre essa última seção que realizaremos nossa análise com o intuito de analisar os conteúdos de ortografia abordados e a metodologia utilizada para o seu ensino.

O ensino-aprendizagem da ortografia

A ortografia da língua portuguesa é constituída pelas diferentes relações estabelecidas entre sons e letras. Essas são responsáveis pela classificação das palavras como regulares e irregulares. As primeiras são “aquelas em que pode ser identificado um princípio gerador que explicita a grafia correta, podendo ser apropriadas por um processo de ensino baseado, prioritariamente, na compreensão” (BRÄKLING, 2011, p. 179). As irregulares, por sua vez, são “aquelas para as quais não há explicações ou regras que conduzam – claramente – à grafia correta; para estas, no processo do aprendizado, só há um caminho: a memorização” (BRÄKLING, 2011, p. 179).

Morais (2006) classifica as palavras regulares como “regulares diretas”, “regulares contextuais” e “regulares morfológico-gramaticais”.

Regulares diretas são as palavras caracterizadas por letras que apresentam relação biunívoca, ou seja, cada letra tem um único som e vice-versa. Trata-se de um grupo limitado e facilmente reconhecido. É o caso das letras *b, d, p, t, f* e *v* e também das letras *m* e *n* usadas no início de sílabas. As trocas realizadas, pelos estudantes, entre algumas dessas letras, como, por exemplo, entre o par *b* e *p* – que se opõem pelo traço de vozeamento – são explicadas como resultado das influências da fala na escrita, ou seja, da

de língua portuguesa são classificados como reutilizáveis, pois possuem durabilidade de três anos e devem ser devolvidos ao final do ano letivo para que alunos de turmas subsequentes possam utilizá-los.

variedade linguística utilizada pelo falante/escrivente. Assim, é possível que um aluno registre “*pola*” ao invés de “*bola*”.

Regulares contextuais são as palavras cujas letras representam determinados fonemas conforme o contexto de utilização. Dentre tantos exemplos, podemos mencionar o uso da letra *r* que, se posicionada no início da palavra, possui um som *forte* e registra-se com apenas um *r*, como na palavra “*régua*”; usa-se também apenas um *r* com som *forte* em sílabas precedidas de consoante, como na palavra “*enriquecimento*” e em final de sílaba como em “*barganha*”. Entre duas vogais, emprega-se o dígrafo *rr* também com o som *forte*, como em “*carroça*”. Quando o *r* possuir som brando (vibrante) utiliza-se um *r* apenas como em “*brisa*”, “*barata*”. Desse modo, a decisão quanto ao uso de um ou dois *r* (dígrafo *rr*) dependerá da análise da palavra quanto a algumas características, tais como: quais letras que aparecem antes ou depois da letra *r*; a posição que a letra *r* ocupa na sílaba; se a sílaba na qual o *r* é registrado é tônica ou átona.

Quando a categoria gramatical da palavra determina a letra a ser usada, temos as palavras classificadas como regulares morfológico-gramaticais. Ou seja, a escrita da palavra requer que se observe sua classe gramatical e, conseqüentemente, sua constituição mórfica: prefixos, sufixos e desinências. É o caso do emprego do sufixo *ez/eza* ou *ês/esa*. Emprega-se *ez/eza* nos substantivos abstratos derivados, como *beleza* (de belo), *altivez* (de altivo) e o sufixo *ês/esa* em adjetivos gentílicos como *portuguesa* (referente a Portugal) e *japonês* (referente a Japão).

As palavras irregulares, por outro lado, são as que possuem certas letras cuja grafia não é regida por nenhuma regra e que podem ser explicadas por sua relação com a etimologia da palavra. Nesses casos, determinado fonema pode ser representado por mais de uma letra e sua escolha não pode ser prevista pela simples análise da composição estrutural da palavra. É o caso das irregularidades envolvendo o som de *s* que pode ser grafado como *s*, *c*, *z*, *ss*, *ç*, *sc*, *sç*, *x*, *xç* em palavras, respectivamente como *sina*, *cinema*, *giz*, *cassino*, *açude*, *piscina*, *cresço*, *máximo*, *excitar*.

Morais (2006) assinala que enquanto o estudo das regulares depende do conhecimento das regras básicas, as irregulares estão sujeitas ao trabalho de memorização do indivíduo. O autor critica o ensino da ortografia realizado por meio de tarefas mecânicas que não levam o aluno a refletir nem sobre seus erros e nem sobre a correspondência letra-som constitutiva da estrutura do vocábulo.

Bräkling (2011, p. 187) explica que uma metodologia reflexiva de ensino da ortografia implica em ações de “observação, comparação e análise, por estabelecimento de semelhanças e diferenças, tanto para uma identificação de regularidades presentes nos fatos tematizados, quanto para uma constatação da irregularidade”. A autora orienta que no processo de ensino cada caso requer um procedimento posterior específico: “se uma regularidade for observada, elabora-se a regra, que deve ser registrada de modo a poder ser consultada quando se fizer necessário, nas atividades de produção de textos e demais atividades de estudo” (BRÄKLING, 2011, p. 189). Por outro lado, se for constatada uma irregularidade “registra-se a constatação e adota-se procedimentos de memorização como recurso de aprendizagem” (BRÄKLING, 2011, p. 189).

Na coleção “Português: Linguagens”, o ensino da ortografia ocorre no eixo de conhecimentos linguísticos. Esse eixo, nas obras aprovadas pelo PNLD/2017, caracteriza-se, basicamente, por duas tendências metodológicas predominantes: ensino de tipo transmissivo e ensino reflexivo de base sociocognitiva. A primeira tendência “acredita que o aluno avança recebendo e memorizando informações prontas, que lhe são administradas de forma controlada pelo livro didático e pelo professor que o adota” (BRASIL, 2016, p. 28). A segunda caracteriza-se por levar o aluno a, “num primeiro momento, refletir sobre certos dados ou fatos para, posteriormente, inferir, com base em

análises devidamente orientadas pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão” (BRASIL, 2016, p. 28). Desse modo, “o processo deve possibilitar que o próprio aluno sistematize os conhecimentos, demonstrando que domina o que aprendeu” (BRASIL, 2016, p. 28). É essa a perspectiva metodológica de ensino de ortografia defendida por Bräkling (2011) e Morais (2006).

A respeito da metodologia de ensino utilizada para o trabalho com a ortografia, o Guia do PNLD de 2017 informa que:

No caso do ensino da norma ortográfica, apesar ainda do predomínio de uma abordagem transmissiva, há nas coleções algumas atividades que procuram fazer com que o aluno descubra determinadas regularidades ou reflita sobre certas irregularidades (BRASIL, 2016, p. 28).

A partir dos conhecimentos quanto à regularidade e irregularidade características da ortografia da língua portuguesa e das perspectivas metodológicas que podem ser utilizadas para o seu ensino, pretendemos, na próxima subseção, analisar o livro didático “Português: Linguagens” para identificar os conteúdos ortográficos selecionados pelos autores e que exploram a relação grafema e fonema que constitui a regularidade ou irregularidade dos vocábulos e a metodologia utilizada para o seu ensino.

Análise do livro didático “Português: Linguagens”

O objetivo dessa seção é apresentar os conteúdos ortográficos que problematizam a relação grafema e fonema abordados na coleção “Português: Linguagens” e a metodologia adotada para seu ensino. Para fins didáticos, subdividimos essa seção em duas: a primeira, intitulada “Conteúdos ortográficos” atende ao nosso primeiro objetivo e a subseção “Metodologia de Ensino de Ortografia”, atende ao segundo.

Conteúdos Ortográficos

Cada volume da coleção “Português: Linguagens” para os anos finais do ensino fundamental possui 04 unidades constituídas de 03 capítulos cada uma, o que equivale a 12 capítulos por volume. A seção “De olho na escrita” pertencente ao eixo dos conhecimentos linguísticos e que se dedica, na coleção, ao estudo das convenções ortográficas da língua portuguesa não está presente na totalidade dos capítulos.

No quadro abaixo, apresentamos os volumes, unidades e capítulos nos quais a referida seção está contida e informamos o título que, por sua vez, antecipa o conteúdo que nela será trabalhado.

Quadro 1: Lista de conteúdos ortográficos abordados na seção “De olho na escrita” de cada volume do livro didático “Português: Linguagens”

Volume	Unidade	Conteúdo
6º ano	1ª	Capítulo 1: Fonema e letra
	2ª	Capítulo 2: Dígrafo e encontro consonantal Capítulo 3: Encontros vocálicos
	3ª	Capítulo 2: Divisão silábica Capítulo 3: Sílabas tônicas e sílabas átonas; palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas
	4ª	Capítulo 1: Acentuação (I) Acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos; acentuação das proparoxítonas Capítulo 3: Acentuação (II)
7º ano	1ª	Capítulo 1: g ou j? (I)

		Capítulo 3: g ou j? (II)
	2 ^a	Capítulo 1: Acentuação dos ditongos e hiatos; acentuação dos ditongos; acentuação dos hiatos. Capítulo 2: Acentuação: o acento diferencial
	3 ^a	Capítulo 2: há ou a?
	4 ^a	Capítulo 2: mal ou mau?
8 ^o ano	1 ^a	Capítulo 2: Emprego da letra s (I) Capítulo 3: Emprego da letra s (II)
	2 ^a	Capítulo 1: Ortoepia e prosódia (I) ⁴ Capítulo 2: Ortoepia e prosódia (II)
	3 ^a	Capítulo 1: Emprego da letra z Capítulo 2: x ou ch?
	4 ^a	Capítulo 1: Emprego da palavra porque (I) Capítulo 2: Emprego da palavra porque (II)
9 ^o ano	1 ^a	Capítulo 1: Plural dos substantivos compostos Capítulo 2: Plural dos adjetivos compostos
	2 ^a	Capítulo 2: Adjetivos pátrios; adjetivos pátrios compostos Capítulo 3: tem ou têm? Vem ou vêm?
	3 ^a	Capítulo 2: c, ç ou ss? Capítulo 3: e ou i? o ou u?
	4 ^a	Capítulo 2: Emprego do pronome demonstrativo (I); emprego dos pronomes demonstrativos em relação ao espaço Capítulo 3: Emprego do pronome demonstrativo (II); emprego dos pronomes demonstrativos em relação a elementos do texto; o pronome demonstrativo em relação ao tempo

Fonte: elaborado pelas autoras.

Conforme o quadro permite constatar, a seção “De olho na escrita” consta em 07 capítulos do volume do 6^o ano; em 06 capítulos do volume do 7^o ano; em 08 capítulos do volume do 8^o ano e em 08 capítulos do volume do 9^o ano. Os conteúdos abordados são diversos e exploram conhecimentos relativos à relação letra e fonema, à acentuação ortográfica, à translineação, ao uso de determinadas letras para a escrita de palavras, ao uso de palavras foneticamente semelhantes para a escrita de enunciados, à observação das convenções sintáticas para a escrita de enunciados.

Porém, como o nosso objetivo, nesse trabalho, é analisar os conteúdos que exploram a relação fonema e grafema que atua para a constituição das relações regulares ou irregulares das palavras, fizemos constar, no quadro 02, apenas os capítulos e respectivos títulos nos quais esse objetivo é contemplado:

Quadro 02: Conteúdos ortográficos que exploram a relação sons e letras

Volume	Unidade	Conteúdo
6 ^o ano	1 ^a	Capítulo 1: Fonema e letra
7 ^o ano	1 ^a	Capítulo 1: g ou j? (I) Capítulo 3: g ou j? (II)
	2 ^a	Capítulo 2: Emprego da letra s (I) Capítulo 3: Emprego da letra s (II)
8 ^o ano	1 ^a	Capítulo 1: Ortoepia e prosódia (I)
	2 ^a	Capítulo 1: Ortoepia e prosódia (I)
	3 ^a	Capítulo 1: Emprego da letra z

⁴ Nesse capítulo, em específico, a subseção “De olho na escrita” é intitulada “De olho na escrita e na prosódia”.

		Capítulo 2: x ou ch?
9º ano	3ª	Capítulo 2: c, ç ou ss? Capítulo 3: e ou i? o ou u?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Esse quadro permite verificar que o tratamento das relações estabelecidas entre sons e letras responsáveis pela classificação das palavras como regulares e irregulares ocorre em 10 capítulos da coleção “Português: Linguagens”, assim distribuídos: 01 capítulo no livro do 6º ano, 02 capítulos no livro do 7º ano, 05 capítulos no livro do 8º ano e 02 capítulos no livro do 9º ano. O número de páginas contempladas em cada volume é, respectivamente, de 03, 05, 15⁵ e 07⁶, o que representa 30 páginas de um total de 1072 correspondentes à soma do número de páginas dos quatro volumes. O volume que mais se dedica ao estudo das correspondências entre sons e letras dos vocábulos é o livro do 8º ano.

Com exceção dos capítulos intitulados “Fonema e letra e Ortoepia e prosódia (I)” que não antecipam qual relação entre letras e sons será abordada, todos os demais capítulos a anunciam a partir de seu título. O quadro 03, a seguir, elenca, suscintamente, os conteúdos ortográficos de cada capítulo.

Quadro 03: Descrição dos conteúdos abordados em cada capítulo

6º ano	
<i>Capítulo 1: Fonema e letra</i>	
Sons de /l/ ou /u/ para o grafema <i>l</i> da palavra “igual”; Diferentes fonemas do grafema <i>x</i> ; Diferentes grafemas do fonema /s/ (“sê”).	
7º ano	
<i>Capítulo 1: g ou j? (I)</i>	
Uso de <i>j</i> ou <i>g</i> diante do <i>e</i> e <i>i</i> ; Uso do <i>g</i> antes de <i>a</i> , <i>o</i> e <i>u</i> e sua distinção fonêmica em relação ao grafema <i>j</i> diante de <i>a</i> , <i>o</i> e <i>u</i> . Uso de <i>j</i> nas palavras de origem árabe, indígena e africana. Uso do <i>j</i> em verbos terminados em <i>-jar</i> como em “sujar” e em substantivos terminados em <i>-aje</i> ; Uso do <i>j</i> em palavras derivadas de outras que possuem <i>j</i> .	
<i>Capítulo 3: g ou j? (II)</i>	
Uso de <i>j</i> ou <i>g</i> diante de <i>e</i> e <i>i</i> . Uso do <i>g</i> nas terminações <i>-ágio</i> , <i>-égio</i> , <i>-ígio</i> , <i>-ógio</i> , <i>-úgio</i> Uso de <i>g</i> nas terminações <i>-agem</i> , <i>-igem</i> , <i>-ugem</i> (exceção <i>pajem</i> , <i>lambujem</i>); Uso de <i>-agem</i> em <i>viagem</i> e <i>-ajem</i> em <i>viagem</i> ; Uso de “ <i>g</i> ” nas palavras derivadas de outras que já apresentam “ <i>g</i> ”.	
8º ano	
<i>Capítulo 2: Emprego da letra s (I)</i>	

⁵ A seção “De olho na escrita e pronúncia” - Capítulo 1: Ortoepia e prosódia (I) dedica-se ao estudo da pronúncia de diferentes vocábulos, porém não problematiza a relação entre o som e a escrita. Entretanto, para a realização do exercício 1 da subseção “Exercícios” que tematiza o som do /x/ é preciso que o aluno realize a correspondência entre o som das palavras e sua escrita, por essa razão incluímos esse capítulo entre os que abordam a relação letra e som, conforme os objetivos desse trabalho.

⁶ Com exceção do livro do 7º ano, com 256 páginas, os demais volumes possuem 272 páginas cada um.

O som de /s/ (“sê”) representado na escrita por letras como <i>x, c, s, ss, sç, sc</i> e o som de /z/ (“zê”) representado por <i>s</i> ou <i>z</i> . Uso de <i>s</i> em substantivos e adjetivos com as terminações <i>-oso, -osa, -ês, -esa, -ense</i> e nas flexões verbais dos verbos <i>querer</i> e <i>pôr</i> ;
<i>Capítulo 3: Emprego da letra s (II)</i>
Sons de /z/ (“zê”) em palavras escritas com <i>s</i> ou <i>z</i> . Uso das terminações <i>-ês, -eza, -esa</i> ; Uso de <i>s</i> nos adjetivos derivados de substantivos; Uso de <i>s</i> nas palavras derivadas de outras palavras que contém /s/. Uso de /s/ após ditongo.
<i>Capítulo 1: Ortoepia e prosódia (I)</i>
Sons de palavras escritas com <i>x</i> , com destaque ao som /ks/
<i>Capítulo 1: Emprego da letra z</i>
Sons de /z/ (“zê”) em palavras escritas com <i>s</i> ou <i>z</i> . Uso de <i>-ez</i> e <i>-eza</i> em substantivos abstratos derivados de adjetivos; Uso do /z/ em palavras derivadas de outras que não possuem <i>-s</i> na sílaba final (<i>-zinho, -zinha</i>) Uso de <i>z</i> em verbos derivados de palavras que não contém <i>s</i> na sílaba final <i>+izar</i> .
<i>Capítulo 2: x ou ch?</i>
Emprego de <i>x</i> ou <i>ch</i> em palavras com som [j]; Uso de <i>ch</i> em palavras derivadas de outras que contém <i>ch</i> . Uso de <i>x</i> normalmente depois de ditongo; Uso de <i>x</i> depois de <i>me-</i> inicial; Uso de <i>x</i> depois de <i>en-</i> inicial;
9º ano
<i>Capítulo 2: c, ç ou ss?</i>
Diferentes grafemas do fonema /s/ (sê). Uso de <i>-ss-</i> em flexões verbais do imperfeito do subjuntivo; Emprego do /c/ ou /ç/ em palavras com som de [s] “sê”; Uso de <i>ss</i> na correlação entre alguns verbos com determinadas características morfológicas e seus substantivos ou adjetivos derivados (exemplo: <i>agredir – agressão</i>); Uso de <i>ç</i> nas formas <i>-aça, -aço, -iça, -iço, -ança, -uça, -uço</i> Uso de <i>c</i> na forma <i>-ecer</i>
<i>Capítulo 3: e ou i? o ou u?</i>
Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pré-tônica. Uso de <i>-e</i> no prefixo <i>ante</i> ; Uso de <i>-i</i> no prefixo <i>anti</i> e no plural das terminações <i>-al, -ol, -ul</i> ; Uso de <i>-o</i> no final das palavras quando forem átonas e nas terminações <i>-ao – ola, -olo</i> ; Uso de <i>-u</i> no final de algumas palavras terminadas em <i>-s</i> e nas terminações <i>-ua, -ula, -ulo</i> .

Fonte: elaborado pelas autoras.

A relação dos conteúdos abordados permite constatar que exceto os capítulos intitutados “Fonema e letra e Ortoepia e prosódia”, nos demais são exploradas tanto questões regulares quanto irregulares das relações fonema e grafema. Dito de outro modo, além da exposição de vocábulos constituídos por relações arbitrárias entre o som e respectivos grafemas que tematizam os capítulos, os autores do material didático também apresentam e problematizam algumas regras que costumam reger a regularidade morfológico-gramatical e/ou contextual⁷ de palavras constituídas pela(s) letra(s) tematizada(s).

⁷ No quadro 03 há diferentes exemplos dessas regularidades. Para a morfológico-gramatical citamos os prefixos e sufixos abordados na maior parte dos capítulos e para as regularidades

Como exemplo citamos o capítulo intitulado “Emprego da letra s (I)”, no volume do 8º ano. São apresentadas palavras irregulares grafadas com diferentes letras - *x*, *c*, *s*, *ss*, *sç*, *sc* – que representam o som /s/ (“sê”) e palavras irregulares com letras - *s* ou *z* – que representam o som de /z/ (“zê”). Sequencialmente, apresentam-se algumas regras que determinam o uso do *s* nos sufixos de substantivos e adjetivos terminados em *-oso*, *-osa*, *-ês*, *-esa*, *-ense* e nas flexões verbais dos verbos *querer* e *pôr*. Segundo Morais (2012), o conhecimento dos aspectos regulares e irregulares da relação fonema e grafema facilita o aprendizado do aluno que saberá o que deve memorizar e o que pode ser estimulado com base nas regularidades.

Fernandes Júnior (2007), citado por Costa (2016) afirma que mesmo as palavras irregulares possuem certa regularidade quando se analisa a sua estrutura morfológica. Na perspectiva desse autor, deve-se atentar à constituição do radical da palavra e à sua relação com outras palavras que possuem a mesma estrutura. Tomemos, para exemplificar, a palavra “assar” grafada com *ss*, porque esse dígrafo pertence ao seu radical *ass-*. Todas as derivadas dessa palavra também serão grafadas com *ss* como é o caso de “*assado*”, “*assadeira*”, “*assadura*”. Portanto, reconhecer a relação entre essas palavras a partir da observação da estrutura morfológica, auxilia na memorização de sua escrita. Esse autor esclarece que:

A letra não está na palavra, está no morfema [...]. Portanto, o que determina a escrita ortográfica de uma palavra é sua estrutura morfológica [...] Não se trata certamente de memorização, mas de descrição e de conhecimento sobre esta estrutura, definida por uma segmentação morfológica da palavra na língua (FERNANDES JÚNIOR, 2007, p. 47, *apud* COSTA, 2016, p. 30).

O autor propõe que o ensino da ortografia das palavras irregulares ocorra, assim, a partir do estudo de sua morfologia. A observação dos conteúdos dispostos no quadro 03 permite perceber que em diferentes capítulos orientou-se para a identificação do radical das palavras para o registro de suas derivadas. É o que se pode constatar nos capítulos intitulados “g ou j? (I)”, “g ou j? (II)”, “emprego da letra s (II)” e “x ou ch?” que propõem, respectivamente, a escrita de palavras com as letras “j”, “g”, “s” e “ch” a partir da observação da morfologia de suas derivadas ou das palavras que lhes deram origem e que são também escritas por essas letras.

Certamente, a observação do radical da palavra e a associação entre primitivas e derivadas auxilia na memorização da escrita dos vocábulos. Entretanto, essa estratégia não dispensa a necessidade de memorização, pois a arbitrariedade constitutiva da relação entre o grafema e o fonema, dessas palavras, continua a existir como decorrência de sua origem etimológica. Como pontua Morais (2007, p. 19) “quando os grafemas autorizados pela norma se devem unicamente a questões históricas – à etimologia da palavra ou à tradição de uso –, temos que memorizar as formas corretas”.

Verifica-se que exceto o capítulo “e ou i? o ou u?” em todos os demais ocorre o tratamento das correspondências letra e som que Lemle (1987) denomina de relações múltiplas, por se referirem aos casos em que um grafema pode representar diferentes fonemas ou um fonema pode ser representado por diferentes grafemas. No quadro abaixo, relacionamos todos esses conteúdos, indicamos os volumes em que foram abordados e o número de capítulos dedicados ao seu estudo dentro de um mesmo volume:

contextuais podemos citar o “uso de /s/ após ditongo”, o “uso do /x/ após ditongo” e o “uso do “g” antes de “a”, “o” e “u” e sua distinção fonêmica em relação ao grafema “j” diante de “a”, “o” e “u””.

Quadro 04: Conteúdos ortográficos das relações irregulares grafema x fonema.

Conteúdos	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Diferentes grafemas do fonema /s/ (“sê”)	1		1	1
Diferentes grafemas do fonema /z/ (“zê”)			2	
Diferentes grafemas para representar o som [j]			1	
Diferentes grafemas para representar o som [ʒ]		2		
Diferentes fonemas do grafema x	1		1	
Diferentes fonemas do grafema /l/ para a pronúncia da palavra “igual”	1			
Neutralização das vogais /e/ e /i/ e /o/ e /u/				1

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados desse quadro permitem constatar a ênfase dada ao estudo dos “diferentes grafemas do fonema /s/”, uma vez que esse conteúdo é tematizado em três volumes da coleção: 6º, 8º e 9º anos, enquanto que os demais conteúdos são abordados em apenas um volume. O conteúdo referente aos “diferentes grafemas do fonema /z/” é abordado em dois capítulos do livro do 8º ano – “Emprego da letra s (II)” e “Emprego da letra z” - e relaciona-se, diretamente, ao conteúdo dos “diferentes grafemas do fonema /s/”, uma vez que o *s* é um das letras utilizadas para representar tanto o fonema /s/ quanto o fonema /z/⁸ e em razão disso, o uso de *s* ou *z* costuma provocar dúvidas quando de seu registro no interior da palavra. Desse modo, podemos considerar que o enfoque sobre os grafemas e fonemas de /s/ são discutidos em 5 dos 10 capítulos da coleção. O livro do 7º ano é único em que essa temática não é discutida. Esse volume dedica-se, exclusivamente, às questões ortográficas que implicam o uso de *j* ou *g*.

O enfoque dado ao estudo do fonema /s/ pode ser justificado por ser a sua representação gráfica uma das maiores dificuldades apresentadas ao aprendiz. O sistema ortográfico da Língua Portuguesa dispõe de nove⁹ grafemas para sua representação: *s*, *c*, *ss*, *ç*, *x*, *sç*, *xc*, *sc*, *z*, como nas palavras *sentido*, *cidade*, *passeio*, *maçã*, *externo*, *cresça*, *exceto*, *excelência*, *vez*.

Além disso, diferentes estudos sobre erros ortográficos (MIRANDA et. al (2005), GUIMARÃES (2005), MONTEIRO (2008)), têm mostrado que esses decorrem, na maioria das vezes, do não isomorfismo entre letra/som/fonema e, envolvem, predominantemente, casos relacionados à grafia das fricativas. Além do /s/ e /z/, são fricativas os fonemas /f/, /v/¹⁰, /s/, /z/, /ʒ/ e /j/. Como se pode observar nos quadros anteriores, além de /s/ e /z/, a coleção abordou também as fricativas /ʒ/ e /j/. A primeira, no livro do 7º ano e a segunda, nos livros do 6º e do 8º ano. Assim, podemos afirmar que com exceção do capítulo “e ou i? o ou u?”, do volume do 9º ano, em todos os demais capítulos o registro gráfico das fricativas foi tematizado.

De posse dessas informações a respeito dos conteúdos referentes às correspondências letra e som trabalhados na coleção, discorreremos, a seguir, sobre a metodologia de ensino de ortografia adotada.

⁸ Ademais do *s*, o fonema /z/ é representado também por *z* e por *x*. O capítulo, no entanto, não abordou a relação entre o fonema /z/ e o grafema *x*.

⁹ Luft (1986, p. 238) informa que o fonema /s/ também pode ser representado por “*xs*”. Há apenas três palavras na língua portuguesa com esse grafema: ‘*exsicar*’, ‘*exsolver*’ e ‘*exsu(d)ar*’

¹⁰ Os fonemas /f/ e /v/ embora sejam fricativas, não apresentam complexidade para seu registro gráfico, pois estabelecem relações biunívocas com os sons da língua, o que significa dizer que uma representação gráfica possui apenas um fonema e vice-versa.

Metodologia de Ensino de Ortografia

Há uma estrutura padrão que vigora na seção “De olho na escrita” nos capítulos analisados nesse trabalho. Ela é introduzida com um texto curto sobre o qual são feitas perguntas a respeito do som e/ou da escrita de algumas palavras que o constituem. Na sequência, os autores apresentam um conteúdo teórico no qual expõem a relação entre o grafema estudado e seus sons e orientações para o registro de palavras a partir do grafema tematizado. Por fim, em uma subseção denominada “Exercícios” apresentam exercícios para a fixação e consolidação do conteúdo abordado¹¹.

Os gêneros utilizados para a introdução dos capítulos foram o anúncio publicitário¹² a tira cômica¹³, a poesia¹⁴, a canção¹⁵, a crônica¹⁶, a anedota¹⁷ e a notícia¹⁸ e tiveram o propósito de servirem como pretexto para estimular a reflexão da escrita das palavras constituídas pelos grafemas e fonemas focalizados no capítulo. Embora tenham sido elaboradas perguntas interpretativas sobre os gêneros anúncio, poesia e canção¹⁹, não era o objetivo da seção “De olho na escrita” explorar a construção do sentido desses textos. Essa perspectiva é concebida e explicada pelo Guia do PNLD/2017 que expressa que

em algumas coleções, as seções [concernentes ao eixo dos conhecimentos linguísticos] trazem novos textos (em geral curtos e de caráter humorístico), mas a atenção didática se dirige aos conhecimentos gramaticais com algumas atividades que exploram o funcionamento do português brasileiro contemporâneo ou fenômenos discursivos ou textuais específicos (BRASIL, 2016, p. 33).

O uso do texto para fins prescritivos, realizado pela gramática tradicional, fez com que a utilização de qualquer texto para o ensino de gramática fosse visto de maneira negativa. Entretanto, concordamos com Bräkling (2011, p.192) quanto à importância de se permitir que o aluno entre em “contato direto com o objeto/conteúdo que é foco do ensino” e que lhe sejam apresentadas as questões que lhe permitam “observar, analisar, comparar diretamente esse objeto, e não atividades que diluam a finalidade desses conteúdos ou que possam acabar focalizando conteúdos subjacentes, periféricos, mas não os que se quer problematizar”. Dito de outro modo, Leontiev (1983, p. 203), citado por Bräkling (2011, p. 192), propõe que um conteúdo se torne consciente ao aluno. Por isso afirma que

¹¹ Apenas o capítulo g ou j? (II) (volume do 7º ano), não é introduzido por texto. No entanto, apresenta, como os demais, a parte do “conteúdo teórico” e a subseção “Exercícios”.

¹² Capítulo “Fonema e Letra”.

¹³ Capítulos: “Emprego do g ou j? (I)” ; “c, ç ou ss?”; “e ou i? o ou u?”

¹⁴ Capítulo “Emprego da letra s (I)”.

¹⁵ Capítulo “Emprego da letra s (II)”.

¹⁶ Capítulo “Ortoepia e prosódia”.

¹⁷ Capítulo “Emprego da letra z”.

¹⁸ Capítulo “x ou ch?”

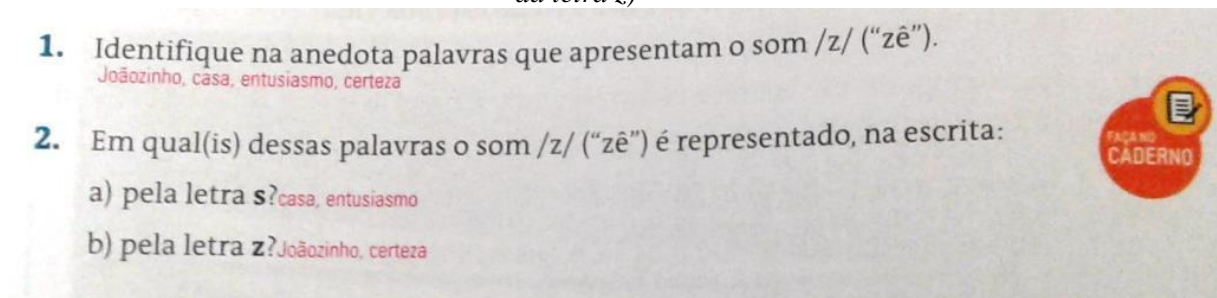
¹⁹ O capítulo “Fonema e letra”, da seção “De olho na escrita”, do 6º ano, foi introduzido com um anúncio publicitário e sobre o qual foram realizadas perguntas interpretativas e a respeito de seu contexto de produção. No capítulo “Emprego do s (I)”, há uma pergunta a respeito do sentido da expressão “tudo a ver” que intitula a poesia que introduz a seção. No capítulo “Emprego do s (II)”, consta uma pergunta a respeito do sentimento do eu-lírico da canção “Emília”.

é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, desse modo, entre em uma relação correspondente com o motivo desta atividade. Este postulado tem validade tanto para a atividade interna como para a externa, tanto para a prática como para a teórica.

Acreditamos que amparados nessa perspectiva, os autores da coleção didática “Português: Linguagens” tenham decidido utilizar os textos como pretextos para o enfoque das questões ortográficas na seção “De olho na escrita” e, desse modo, contemplado o objetivo a que se propuseram na seção. Todavia, não se desconsidera o fato de que atividades epilinguísticas poderiam ter sido utilizadas e contribuído, de forma mais efetiva, para a compreensão das relações entre fonema e grafema.

As perguntas elaboradas a partir dos textos introdutórios supracitados e utilizadas para iniciar a discussão sobre a convenção ortográfica tematizada, no capítulo, caracterizam-se por solicitar que o aluno observe o som da(s) letra(s) ou de palavras do texto ou que informe sobre o registro convencional de palavras que constituem o texto. As figuras a seguir, ilustram, respectivamente, esses dois perfis de perguntas:

Figura 1: Perfil de pergunta na qual se solicita a atenção ao som das letras (*Capítulo 1: Emprego da letra z*)



1. Identifique na anedota palavras que apresentam o som /z/ (“zê”).
Joãozinho, casa, entusiasmo, certeza

2. Em qual(is) dessas palavras o som /z/ (“zê”) é representado, na escrita:

a) pela letra **s**? casa, entusiasmo

b) pela letra **z**? Joãozinho, certeza

FACENDO CADERNO

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015c, p. 160 (8º ano)

Figura 2: Perfil de pergunta na qual se solicita o registro do vocábulo de acordo com a grafia convencional (*Capítulo 3: e ou i? o ou u?*)



Leia esta tira:

MEUS DEDOS FICARAM TODO ENRUGADOS!

O QUE EU FAÇO, MADARIAGA?

DEPOIS... AAAAAHHH!!! ENRIQUETA, FOI VOCÊ QUE USOU TODO MEU CREME ☐?

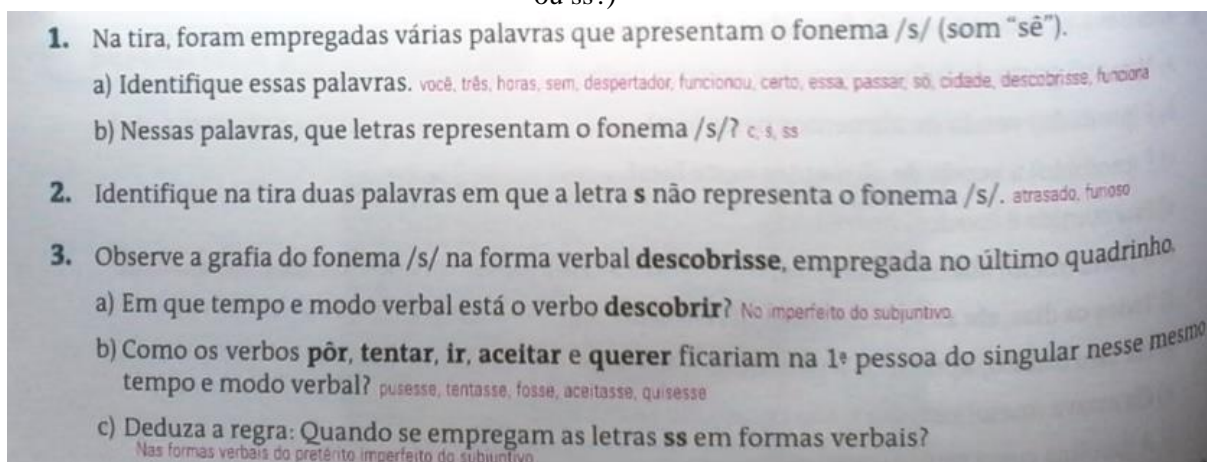
SIM, MAMÃE. NÃO ENTENDO COMO VOCÊ TEM TANTAS RUGAS... PORQUE ELE FUNCIONA MESMO...

De acordo com a norma-padrão, qual é a grafia correta da palavra que completa o enunciado do último quadrinho da tira: **anterrugas** ou **antirrugos**? Escreva-a em seu caderno. *antirrugos*

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015d, p. 194 (9º ano)

Em alguns capítulos, a articulação entre as perguntas realizadas a partir do texto introdutório conduzem a conclusões para a identificação das regularidades presentes nos fatos tematizados ou para a constatação das irregularidades abordadas. A figura 03 ilustra um conjunto de questões que orienta para a sistematização de um princípio gerativo para o uso do dígrafo *-ss* em formas verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo. São perguntas formuladas sobre uma tira, presente no capítulo “c, ç ou ss?”, do livro do 9º ano.

Figura 3: Conjunto de questões articuladas que orientam para uma conclusão (Capítulo 2: c, ç ou ss?)



Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015d, p. 174 (9º ano)

Perguntas semelhantes às ilustradas na figura 03 constam nos capítulos “g ou j? (I)” (7º ano), “Emprego da letra s (II)” (8º ano) e “x ou ch?” (8º ano) e conduzem, respectivamente, às seguintes conclusões: O *g* tem o som “guê” diante de *a, o e u* e o som de “gê” diante de *e e i*, da mesma forma que o *j* diante dessas duas últimas vogais; usam-se os sufixos *-ez -eza* em substantivos abstratos derivados de adjetivos; emprega-se o *ch* em palavras derivadas de outras que também são escritas com esse dígrafo e o *x* é usado, geralmente, após ditongo.

O uso de questionamentos que promovem a reflexão sobre a relação entre grafemas e fonemas e conduzem a uma conclusão a respeito dessa relação são ilustrativas da realização de um ensino de ortografia orientado por uma metodologia reflexiva de base sociocognitiva. Conforme o Guia do PNLD/2017 de língua portuguesa, essa perspectiva metodológica define-se por um tratamento didático de conteúdo que conduz o estudante a refletir “sobre certos dados e fatos” para inferir “o conhecimento em questão” (BRASIL, 2016, p. 28). Em outros termos, é uma proposta metodológica caracterizada por dois movimentos principais: reflexão e sistematização. Desse modo, atividades para o ensino-aprendizagem da ortografia como a que exemplificamos na figura 03, permitem que o estudante realize a constatação analítica do princípio gerativo da regra e que a sistematize “demonstrando que domina o que aprendeu” (BRASIL, 2016, p. 28).

A descrição da proposta metodológica reflexiva de base sociocognitiva, realizada pelo Guia do PNLD/2017 de Língua Portuguesa, possibilita que se concebam como atividades reflexivas as que exigem alguma postura analítica por parte do aluno, o que o impede de realizar o exercício de forma automatizada ou mecânica. No caso das atividades disponibilizadas na subseção “Exercícios” da seção “De olho na escrita”, consideramos reflexivas as que exigem, pelo menos, uma das seguintes ações: a pesquisa ou o retorno ao conteúdo exposto no capítulo ou em exercícios anteriores, ações de comparação entre fonemas e grafemas da palavra ou entre as palavras, análise do radical

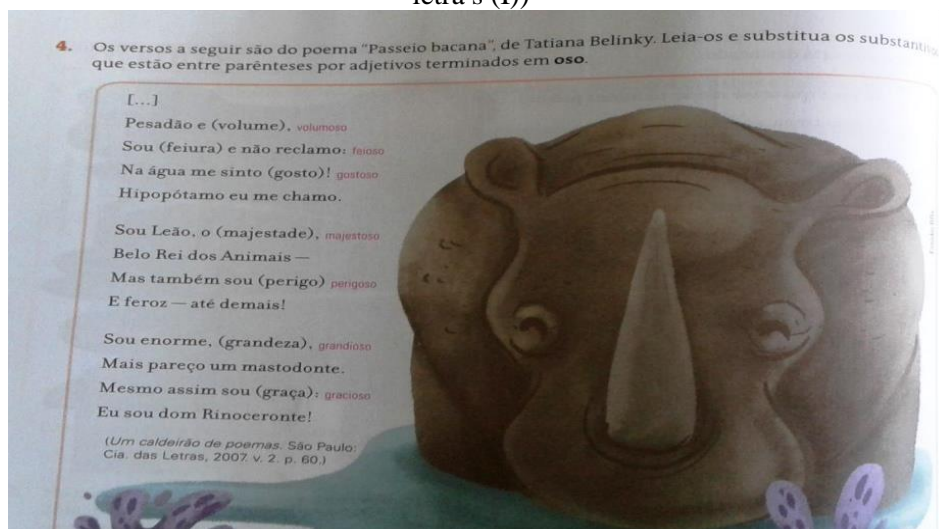
da palavra, reformulação/reescrita de palavras para a aplicação de uma regra ortográfica ou o agrupamento de palavras a partir de uma constatação analítica de alguma similaridade ou princípio gerativo (regra).

Tendo como base as ações elencadas, classificamos os exercícios ortográficos reflexivos da subseção “Exercícios” em quatro grupos, a saber: 1. Aplicação da regra do uso de grafemas em palavras caracterizadas por regularidades morfológico-gramaticais; 2. Aplicação da regra do uso de mesmo grafema em palavras derivadas; 3. Agrupamento de palavras em uma categoria; 4. Reflexão e sistematização da regra aprendida.

O primeiro grupo refere-se, especificamente, aos exercícios que abordam palavras cuja grafia apresenta alguma regularidade decorrente de características morfológico-gramaticais, conforme definição proposta por Morais (2006). O grupo 2 caracteriza-se por exercícios que propõem a escrita de palavras a partir da observação e análise dos radicais dos vocábulos pertencentes à mesma família morfológica. Esses exercícios facilitam a memorização da escrita das palavras irregulares e se aproximam da proposta de Fernandes Júnior (2007) que orienta que o ensino da escrita dos vocábulos ocorra a partir da análise de sua estrutura morfêmica. O grupo 3, correspondente ao “agrupamento de palavras em uma mesma categoria” é composto de exercícios que priorizam as palavras constituídas por relações múltiplas entre letras e sons. Nessas atividades os estudantes precisam realizar a comparação entre os sons e letras e agrupá-las ou identificá-las conforme os critérios de classificação solicitados. São exercícios que também auxiliam, de forma reflexiva, na memorização de palavras constituídas por irregularidades. Por fim, os exercícios agrupados sob a classificação “reflexão e sistematização da regra aprendida” são os que têm como objetivo promover a síntese ou a sistematização das reflexões proporcionadas pelos exercícios que os antecedem ou pelas regras estudadas no capítulo.

A figura 04 ilustra um exemplo de atividade que classificamos como “aplicação da regra do uso de grafemas em palavras caracterizadas por regularidades morfológico-gramaticais”.

Figura 04: Exemplo de atividade classificada como de aplicação da regra do uso de grafemas em palavras caracterizadas por regularidades morfológico-gramaticais (Capítulo 2: Emprego da letra s (I))



Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015c, p. 56 (8º ano)

Essa atividade está inserida no capítulo “Emprego da letra s (I)” do volume do 8º ano, no qual consta a regra ortográfica de que o emprego dos sufixos *-oso* ou *-osa*, em

substantivos, indica “qualidade em abundância, intensidade” (CEREJA, COCHAR, 2015c, p. 53). Para sua realização é preciso que o aluno insira o sufixo *-oso* nos substantivos entre parênteses, realizando as alterações estruturais necessárias. A atividade, baseada no poema “Passeio Bacana” de Tatiana Belinky, permite, ainda, que o aluno compreenda que o emprego do sufixo *-oso* nos substantivos, altera-lhes a classe gramatical e resulta na constituição de determinado sentido para o texto. No caso do fragmento dado à análise, o emprego de *-oso* transforma substantivos em adjetivos e emprega intensidade às características atribuídas ao rinoceronte, personagem do poema.

Na figura 05, apresentamos um exemplo de exercício que envolve a “aplicação da regra do uso de mesmo grafema em palavras derivadas”.

Figura 05: Exemplo de atividade classificada como de aplicação da regra do uso de mesmo grafema em palavras derivadas (Capítulo 2: x ou ch).

1. Reescreva as frases a seguir, substituindo a expressão em destaque pela forma verbal correspondente a ela. Faça as adaptações necessárias.

a) Alguém **escreveu com piche** na frente do prédio. ... *picheu a* ...

b) O lago **ficou cheio** após a chuva. ... *encheu* ...

c) O policial **preencheu a ficha** do assaltante. ... *fichou o* ...

d) Pegou os livros e **colocou-os em caixas**. ... *encaixotou-os* ...

e) O alpinista **deu um puxão** na corda. ... *puxou a* ...

f) O enfermeiro **enrolou a faixa** em meu braço. ... *enfaixou o* ...

g) Nenhum torcedor **fez xingamentos** contra o adversário. ... *xingou o* ...

Imagem de fundo: Um pote vermelho com a tampa aberta.

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015c, p. 181 (8º ano)

Conforme o exemplo permite constatar, esse exercício requer, para a escrita dos vocábulos solicitados, a observação da escrita do radical das palavras dadas à análise. É um tipo de atividade que pode conduzir o estudante à compreensão de que o conhecimento da uniformidade mórfica de palavras da mesma família pode ajudá-lo nos registros dos vocábulos sobre os quais surjam dúvidas, sobretudo, dos marcados pela irregularidade. Esse exercício, em específico, exige, além da observação das questões derivacionais, a análise da organização sintática do enunciado, de modo que a substituição da expressão negritada por uma palavra derivada (ou por outra expressão) não altere o sentido da frase.

Na figura 06, exemplificamos uma atividade cujo objetivo é o “agrupamento de palavras em uma categoria”. Esse exercício, retirado do capítulo “Fonema e letra”, do volume do 6º ano, demanda que o aluno leia/pronuncie as palavras do quadro e que as classifique conforme o som do grafema *x*.

Figura 06: Exemplo de atividade classificada como de *agrupamento de palavras em uma categoria* (Capítulo 1: Fonema e letra)

4. Leia estas palavras:

fixo	xampu	tóxico	mexerica
pretexto	exótico	inexperiência	exibir

Em quais delas a letra **x** corresponde:

a) ao fonema:

- /f/ (“chê”)?
xampu, mexerica
- /s/ (“sê”)?
pretexto, inexperiência
- /z/ (“zê”)?
exótico, exibir

b) aos fonemas /ks/?
tóxico, fixo

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015a, p. 31 (6º ano)

O exercício ilustrado na figura 07, a seguir, também consta na subseção “Exercícios” do capítulo “Fonema e letra”, do livro do 6º ano e pertence ao agrupamento “reflexão e sistematização das regras aprendidas”. Sua resolução requer a retomada e comparação entre as respostas dadas às questões dos exercícios anteriores.

Figura 07 – Exemplo de atividade classificada como de reflexão e sistematização das regras aprendidas cuja resolução requer o retorno aos exercícios anteriores (Capítulo 1: Fonema e letra)

6. Com base nos exercícios anteriores, podemos chegar a três conclusões a respeito da relação entre os fonemas e as letras. Identifique os itens que expressam essas conclusões:

x a) Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.

x b) Uma letra pode representar diferentes fonemas.

c) Um fonema será sempre representado por uma única letra.

d) Uma letra só pode representar um fonema.

x e) A letra **x** pode representar dois fonemas: /ks/.

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015a, p. 31 (6º ano)

O exercício ilustrado na figura 08 também pertence ao agrupamento “reflexão e sistematização das regras aprendidas”, porém, diferentemente do exercício ilustrado na figura 07, exige o retorno ou pesquisa das regras expostas no capítulo.


Figura 08: Exemplo de atividade classificada como de reflexão e sistematização das regras aprendidas, que exige o retorno ao conteúdo estudado no capítulo (Capítulo 3: Emprego da letra s (II))

2. Observe o rótulo ao lado.

A palavra **maizena** está grafada com a letra **z**, o que está em desacordo com uma das regras de emprego do **s**.

a) Com que regra essa grafia está em desacordo? Depois de ditongo emprega-se a letra **s** para representar o som /z/.

b) Levante hipóteses: O que justifica essa grafia no rótulo do produto? Maizena, com z, é uma marca. O nome do produto, entretanto, escreve-se com **s**: *maisena*.



Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015c, p. 72 (8º ano)

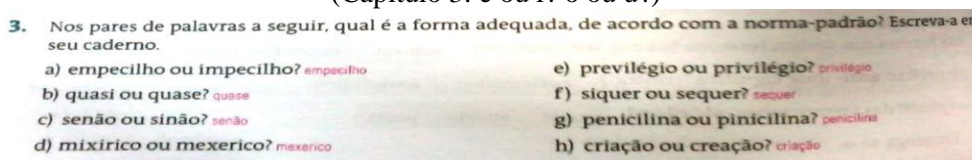
Os exercícios apresentados nas figuras 07 e 08 não requerem que se escreva alguma palavra, mas apenas que se sistematizem as conclusões a que se podem chegar a

partir da organização de regras ou da constatação de usos conforme o aspecto abordado, a partir da análise das respostas dos exercícios anteriores ou do conteúdo disposto no interior do capítulo.

Além desses exercícios que exemplificamos, a subseção “Exercício” é composta de atividades que classificamos como de viés metodológico transmissivo. O Guia do PNLD/2017 compreende como atividades de caráter transmissivo as que demandam a memorização de regras, as que requerem pouca reflexão e as que fornecem informações prontas (BRASIL, 2016, p. 28).

Categorizamos as atividades ortográficas transmissivas dos capítulos analisados em dois grupos: 1. Identificação de palavra solicitada em um conjunto de palavras dadas; e 2. Preenchimento de lacunas com a letra correta. Embora haja a presença de palavras regulares, essas atividades abordam, majoritariamente, as palavras irregulares. As figuras 09 e 10 ilustram, respectivamente, cada uma dessas tendências.

Figura 09: Exemplo de atividade classificada como de identificação da palavra solicitada (Capítulo 3: e ou i? o ou u?)



Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015d, p. 196 (9º ano)

Figura 10: Exemplo de atividade classificada como de preenchimento de lacunas (Capítulo 1: Emprego da letra z)

4. No texto a seguir, de Marcelo Duarte, faltam letras em algumas palavras. Reescreva essas palavras, completando-as adequadamente com s ou z.

Por que os brasileiros contam piadas sobre portugueses?

Segundo a folclorista Maria do Rosário Tavares de Lima, no mundo todo é comum o colonizador ser tratado pelo colonizado de forma jocosa. “É como se fosse uma pequena vingança psicológica contra aquele que o dominou”, justifica. De acordo com ela, os australianos, colonizados por ingleses, também fazem piadas destes, assim como os canadenses fazem dos franceses. Trata-se de uma maneira de ridicularizar o repressor. “De maneira análoga, o colonizador também faz piadas a respeito dos colonizados”. Ela conta que ouviu muitas anedotas sobre brasileiros quando esteve em Portugal.

(Disponível em: http://solbrilhando.com.br/Curiosidades/Arquivos/guia_dos_curiosos.pdf. Acesso em: 9/6/2014.)

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015c, p. 161 (8º ano)

Concebemos essas atividades como de viés transmissivo porque não oferecem quaisquer pistas que podem conduzir, o aprendiz, a inferir qual palavra ou letra deve ser selecionada para atender à convenção ortográfica. O exercício ilustrado na figura 09, por exemplo, apresenta uma relação de palavras, disponibilizadas em pares, que requer, do estudante, a indicação da “forma adequada, de acordo com a norma-padrão”. Os autores do livro didático não apresentam conteúdos, informações ou exercícios anteriores que possam embasar a realização desse exercício. O mesmo ocorre com o exercício ilustrado na figura 10. Além disso, não há quaisquer orientações para o uso do dicionário, material

fundamental para a consulta e reflexão da escrita convencional das palavras dadas à análise. Sem a problematização anterior da escrita das palavras apresentadas nas figuras 09 e 10 e a orientação ao uso do dicionário, é possível que os aprendizes realizem a seleção da letra ou da palavra de forma totalmente aleatória.

Embora as atividades tidas como transmissivas tenham, devido à sua associação às práticas tradicionais de ensino, recebido uma conotação negativa, não consideramos os exercícios acima ilustrados como menos fundamentais ou importantes em relação aos classificados como reflexivos. Na realidade, a realização dos exercícios considerados transmissivos requerem muito mais uma ação assistida e orientada do professor para promover a reflexão do aluno “à organização de regras ou constatação de usos, problematizando as questões ortográficas priorizadas para estudo conforme aspecto abordado” (BRÄKLING, 2011, p. 200).

Sua resolução, quando orientada pelo professor, pode promover importantes aprendizagens, ao aluno, sobre como e onde pode acessar informações sobre a grafia convencional das palavras. O estudante pode ser estimulado a usar o dicionário e com isso compreender que entre as funções desse livro, está a de fornecer informações sobre a grafia convencional dos vocábulos da língua portuguesa; pode compreender que entre tantos benefícios da leitura, está o da instrumentalização de conhecimentos a respeito da norma ortográfica e que esses poderão ser acessados quando necessitar; pode compreender que pode ativar conhecimentos ortográficos já constituídos e adquiridos a partir do tratamento da ortografia como objeto de ensino; por fim, que também pode recorrer ao professor e aos colegas e com isso aprender a partir de um processo colaborativo.

No exercício ilustrado na figura 10, como afirmamos anteriormente, inexistem pistas que informem, ao aprendiz, a letra que pode ou deve ser escrita na lacuna. Todavia, no caso das palavras selecionadas para a atividade, o aluno dispõe dos diferentes caminhos acima elencados. O conhecimento prévio constituído por meio da aprendizagem de regras relativas à derivação e à constituição sufixal das palavras, por exemplo, pode ajudá-lo a completar o espaço em branco de todas as palavras.

O conhecimento das regras correspondentes à derivação pode auxiliar o aluno na resolução de 6 das 10 palavras do exercício: 5 palavras formadas pelo radical *coloniz-* e a palavra *Rosário*. De posse do conhecimento de que a palavra *colonizador* se escreve com *z*, o aprendiz, ao compreender que a norma ortográfica ajuda a preservar, na escrita, a relação semântica que une as palavras da mesma família, saberá que todas as que possuem o radical *coloniz-* devem ser escritas com *z*. O mesmo pode ser dito sobre palavra *Rosário*, derivada da palavra *rosa* que assim como essa, é grafada com *s* pois, de acordo com a regra ortográfica, usa-se *s* com som de /z/ entre vogais.

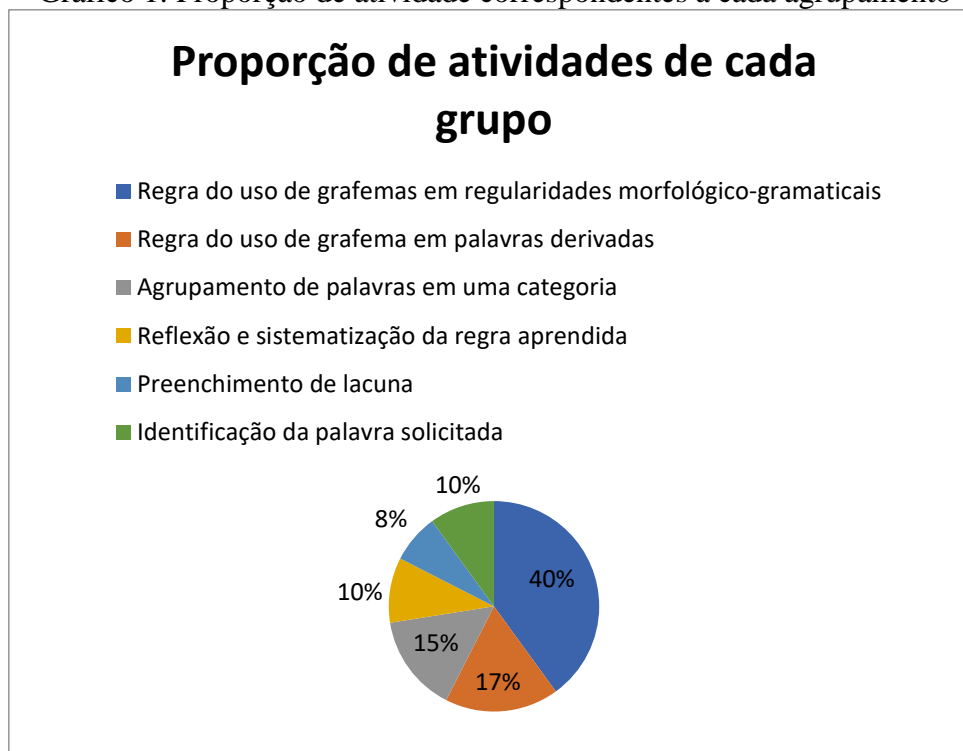
De forma semelhante, os conhecimentos relativos ao emprego de determinados sufixos podem auxiliar na resolução da escrita das demais palavras: *ingleses*, *franceses*, *jocosa* e *ridicularizar*. Conforme a regra ortográfica, para indicar origem e procedência usamos os sufixos *-ês/-esa* no singular, ou *-eses/-esas*, no plural, o que justifica a escrita de *ingleses* e *franceses* com *s*. Também o conhecimento a respeito dos sufixos *-oso* e *-osa* contribuem para que a lacuna existente na palavra *jocosa* seja preenchida com a letra *s*. Por fim, o conhecimento de que o sufixo *-izar* pode ser utilizado em verbos derivados de palavras que não contém *-s* no final da sílaba, auxiliam no registro convencional da palavra “ridicularizar” presente no texto.

Assim, os exercícios classificados como de caráter transmissivo, nas seções analisadas, somam-se aos exercícios reflexivos e podem contribuir, como esses, para a aprendizagem de regras ou constatação dos usos. Dependendo da irregularidade que se pretende trabalhar, “preenchimento de lacunas” e “identificação de palavra solicitada”

podem ser os recursos mais adequados para a promoção da memorização das palavras irregulares, desde que o professor acompanhe e oriente a sua realização.

Para finalizar essa seção, demonstramos, no gráfico abaixo, a proporção relativa a cada agrupamento das atividades ortográficas classificadas como reflexivas e transmissivas, abordadas nesse trabalho:

Gráfico 1: Proporção de atividade correspondentes a cada agrupamento



Fonte: elaborado pelas autoras.

Conforme o gráfico demonstra, os exercícios reflexivos computam 82% das atividades de subseção “Exercícios”, o que demonstra que a metodologia reflexiva para o tratamento da ortografia prevalece na coleção “Português: Linguagens”. As atividades de “aplicação da regra do uso de grafemas em palavras caracterizadas por regularidades morfológico-gramaticais” dedicam-se, exclusivamente, ao tratamento das palavras regulares e computam 40% do total das atividades. Os exercícios de “aplicação do uso de grafema em palavras derivadas, agrupamento de palavras em uma categoria”, “preenchimento de lacuna” e “identificação da palavra solicitada” abordam, predominantemente, as palavras irregulares e totalizam 50% do total de atividades da subseção “Exercícios”. Os 10% restantes equivalem, conforme se observa no gráfico, às atividades de “reflexão e sistematização da regra aprendida” que contemplam tanto o ensino das palavras regulares quanto irregulares. Assim, a porcentagem relativa a cada tipo de exercício permite constatar que há um equilíbrio no tratamento das relações regulares e irregulares entre grafemas e fonemas. De posse dessas informações, passamos agora às considerações finais desse trabalho.

Considerações Finais

Esse trabalho teve como objetivo analisar o ensino da ortografia na coleção didática “Português: Linguagens” para as séries finais de ensino fundamental, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar. Especificamente, buscou-se analisar se a coleção

aborda os conteúdos que problematizam a relação fonema e grafema das palavras e sob qual perspectiva metodológica de ensino o faz.

A ortografia da língua portuguesa é abordada na seção *De olho na escrita*, pertencente ao eixo dos conhecimentos linguísticos. A análise das relações entre grafemas e fonemas tematizados na seção orientou-se em Morais (2006) que afirma que as questões ortográficas são derivadas de relações regulares ou irregulares que se estabelecem entre sons e letras. A análise do viés metodológico assumido pela coleção teve como base as classificações de “tipo reflexivo” e de “tipo transmissivo” assumidas pelo PNLD/2017 de língua portuguesa.

Constatamos que o ensino das regularidades e irregularidades ortográficas ocorreu em dez capítulos da seção “De olho escrita”. O conteúdo que se destaca nesse conjunto é a grafia de palavras caracterizadas pelas fricativas /s/, /z/, /ʒ/ e /ʃ/. Em outros termos, os grafemas majoritariamente focalizados foram s, z, g, ch e x. A seleção desse conteúdo pelos autores da coleção deve-se, provavelmente, ao fato de ser o não isomorfismo entre letra/som/fonema relacionados à grafia das fricativas, a maior incidência de erros ortográficos realizados pelos alunos.

A coleção adota, predominantemente, o viés metodológico reflexivo porque a realização da maior parte dos exercícios orienta as ações do aluno para uma postura analítica. Classificamos os exercícios reflexivos da subseção “Exercícios” nos agrupamentos denominados: 1. Aplicação da regra do uso de grafemas em palavras caracterizadas por regularidades morfológico-gramaticais; 2. Aplicação da regra do uso de mesmo grafema em palavras derivadas; 3. Agrupamento de palavras em uma categoria; 4. Reflexão e sistematização da regra aprendida.

Consideramos dois tipos de exercícios como pertencentes a uma perspectiva de ensino transmissiva em razão da possibilidade de serem feitos de maneira aleatória e desordenada – caso não haja uma condução assistida do professor – dado o perfil de seus comandos que correspondem ao preenchimento de lacunas e ao destaque da palavra solicitada e nos quais não se solicita o uso do dicionário. Assim sendo, esses exercícios foram classificados como 1. Identificação da palavra solicitada em um conjunto de palavras dadas; 2. Preenchimento de lacunas com a letra correta. A análise quantitativa dos exercícios reflexivos e transmissivos permitiu constatar que há um equilíbrio no tratamento das relações regulares e irregulares entre grafemas e fonemas.

Avaliamos positivamente as atividades ortográficas produzidas pelos autores da coleção “Português: Linguagens”. Isso não significa que as consideramos suficientes e as mais adequadas. Além do reduzido número de capítulos e páginas dedicados a esse ensino, concebemos que nenhum livro didático é suficiente ou adequado sem o protagonismo do professor.

Como assinala Bräkling (2011, p. 193), “a mediação do professor [...] é fundamental no processo de ensino, pois é ela que irá orientar a reflexão para o efetivo objeto de conhecimento”. Ou seja, “é a mediação do professor que poderá tornar observável o objeto. A explicitação pelo aluno daquilo que conseguiu compreender sobre o objeto é condição da intervenção do professor” (BRÄKLING, 2011, p. 193).

Desse modo, conforme sugere a autora, cabe ao docente garantir ao aluno a participação em situações, efetivamente, reflexivas sobre a ortografia; possibilitar, ao aprendiz, a explicitação dos conhecimentos constituídos; garantir ao aluno o trabalho em colaboração. Em outros termos, como assinala Morais (2006, p.23), “assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social —, não há por que esperar que os alunos das nossas escolas descubram sozinhos a forma correta de grafar as palavras”.

Referências bibliográficas

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Essa escrita comovida em uma palavras-de-pernas-finas: a ortografia na escola.** In: Veras (revista acadêmica de educação do ISE Vera Cruz), v. 1, n.2, 2011.

Disponível em:

<http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/53/36> Acesso em junho de 2017.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017: Língua Portuguesa - Anos Finais do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em junho de 2017.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens – 6º ano. 9ª ed.** São Paulo: Saraiva, 2015a.

_____. **Português Linguagens – 7º ano. 9ª ed.** São Paulo: Saraiva, 2015b.

_____. **Português Linguagens – 8º ano. 9ª ed.** São Paulo: Saraiva, 2015c.

_____. **Português Linguagens – 9º ano. 9ª ed.** São Paulo: Saraiva, 2015d.

COSTA, Antonio Joel da Silva. **Escrita ortográfica: proposta de intervenção para o ensino fundamental II.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Currais Novos, 2016.

GALUCH, M.T.B.; SFORNI, M.S. de F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2009, 20(42): 111-124. Disponível em <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1470/1470.pdf>. Acesso em: junho de 2017.

GUIMARÃES, Marisa Rosa. **Um estudo sobre Aquisição da ortografia nas séries iniciais**, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2005.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador.** São Paulo, Ática, 1987.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; DA SILVA, Michelle; MEDINA, Sabrina Zitzque. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. **Revista Linguagem e Cidadania.** Santa Maria, n. 14, dez. 2005.

Disponível em: http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/02_05/index.html.

Acesso em: 08 fev. 2007.

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

MONTEIRO, Carolina. Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas: Pelotas, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. **Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento.** In: MORAS, Artur Gomes. (Org). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.7-19.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2006.

_____. Para que ensinar ortografia? In: BRASIL. Programa de Formação de professores alfabetizadores. 2001, p. 5. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf> Acesso em junho de 2017.

_____; SILVA, Alexsandro da. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: MELO, Kátia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em:

< <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf> >.

Acesso em: junho de 2017.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia.** São Paulo: Melhoramentos, 2013.

ZORZI, J.L.; SERAPOMPA M.T.; FARIA, A. T.; OLIVEIRA, P.S. A influencia do perfil de leitores nas habilidades ortográficas. **Rev Ass Bras Psicop.** 2004; 21(65):146-56.

Submetido em 15 de outubro de 2017. Aprovado em 06 de março de 2018.