



A ORTOGRAFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Titonelli Alvim* (UFJF)

Luciane Manera Magalhães* (UFJF)

Resumo:

Buscamos, neste trabalho, por meio da análise dos manuais de livro didático de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, analisar de que forma a ortografia vem sendo abordada. Dessa forma, apresentaremos algumas reflexões teóricas e conceituais com relação ao ensino das convenções ortográficas partindo de uma concepção de ensino que foque atividades significativas e reflexivas. Após essa discussão, analisaremos o trabalho com a ortografia, em uma coleção específica de Livros Didáticos, problematizando seus aspectos negativos e ressaltando suas abordagens positivas.

Palavras-chave: livro didático, ortografia, reflexão.

Abstract:

We seek in this paper, through the analysis of textbook Portuguese 1st to 5th grade of elementary school, to examine how the spelling have been addressed. Thus, we present some theoretical and conceptual reflections with respect to the teaching of spelling conventions starting from a conception of education that focuses on meaningful activities and reflective. After this discussion, we will analyze the work with spelling, in a specific collection of textbooks, discussing its negative aspects and highlighting their positive approaches.

Keywords: Textbook. Spelling. Reflection.

Introdução

Podemos verificar, por meio de pesquisas de diversos autores (Moraes, Silva, Cagliari, Rojo) que, atualmente, muitos alunos ingressam nos anos finais do Ensino

Fundamental com dificuldades ortográficas que poderiam ter sido sanadas no início de sua escolarização. A ortografia, muitas vezes, é compreendida por professores e alunos como uma forma de cobrança, de avaliação, de punição ou até mesmo como a grande vilã das aulas de Português. Porém, o ensino de regras ortográficas é necessário e importante, pois na sociedade atual dominar bem a escrita é sinônimo de poder. Ressaltamos, entretanto, que apenas escrever de acordo com as normas ortográficas não seria suficiente para se constituir um bom escritor. Carvalho (2007) afirma que, atualmente, nos programas oficiais e no discurso pedagógico corrente, o foco está na interpretação e na produção de textos, o que não implica deixar de lado os estudos referentes à ortografia.

O que pretendemos defender, por meio deste estudo, é que se os professores conhecessem o funcionamento da Língua Portuguesa poderiam propor reflexões, visando a um aprendizado significativo de seus alunos, e não apenas à memorização de regras. Dessa forma, algumas dificuldades na hora de escrever poderiam ser sanadas. É importante afirmar também, que a escola pode e deve promover um ensino de ortografia que leve os estudantes a formular, ativamente, conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades da escrita autorizada (MORAIS, 2007).

Um fato importante a ser considerado neste contexto é a formação do professor do Ensino Fundamental, a qual precisa incluir conhecimentos linguísticos imprescindíveis que possam auxiliá-lo no ensino da ortografia em sala de aula. A este respeito, Lemle (1987) apresenta contribuições importantes para serem refletidas sobre a *não formação linguística* do professor da Educação Básica. Assim como Cagliari, ela afirma que esse professor deve conhecer um pouco da estrutura morfológica e da história do Português para dar explicações corretas aos alunos a respeito das convenções sociais. Outro aspecto relevante desta pesquisa é a discussão acerca da importância do livro didático nos processos de ensino e de aprendizagem. Realizaremos uma reflexão sobre seus limites e possibilidades, de forma a contribuir com o professor na organização de seu trabalho pedagógico.

Diante desse cenário, discutiremos nesse trabalho, de que forma uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa do 1º ao 5º ano, aborda os exercícios referentes à aquisição de regras ortográficas, tecendo reflexões sobre a possibilidade de um ensino reflexivo e significativo dessas convenções ortográficas. Para responder a essa indagação, utilizaremos uma perspectiva *sociointeracionista* de aprendizagem, ou seja,

compreendemos a linguagem em sua função duplamente significativa; como objeto de estudo e de reflexão e como mediadora da interação entre professores e alunos.

O presente estudo está pautado em uma abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa de cunho interpretativista. Realizamos análises bibliográficas de documentos oficiais e Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Fundamental. A escolha da coleção analisada foi feita a partir de uma leitura crítica das resenhas apresentadas no PNLD 2010, sempre com base na seção *análise linguística*. Dessa forma, das 24 coleções aprovadas, elencamos algumas que aparentemente apresentavam os aspectos defendidos nesse estudo, como o trabalho com a ortografia de forma reflexiva, a importância das atividades lúdicas e o não enfoque às atividades que abordam a memorização de regras. A partir dessa pré-seleção, escolhemos a coleção, do 1º ao 5º ano, "Aprendendo Sempre"- Claudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues, por questões de disponibilidade de acesso a todos os livros da coleção.

Diante desta escolha, delimitamos como **objetivo central** analisar os exercícios de ortografia propostos pelas autoras, identificando as concepções subjacentes ao aprendizado das regras ortográficas. Como **objetivos específicos**, delimitamos os que se seguem: i) analisar a coleção em seus aspectos gerais verificando as seções que abordam a ortografia; ii) averiguar se há presença de exercícios que valorizem a fala dos alunos; iii) verificar se há uma gradação das dificuldades dos exercícios apresentados entre o 1º e o 5º ano; iv) investigar quais as regularidades e irregularidades ortográficas são trabalhadas e de que forma; e por fim v) categorizar os exercícios analisados.

Livros didáticos: desafios e perspectivas

Ao analisarmos as políticas públicas destinadas à Educação brasileira, devemos reconhecer que nosso país necessita superar alguns problemas históricos, como as constantes indefinições de metas, sobretudo, por envolverem interesses de diferentes setores sociais. Nesse sentido, surgem conflitos e discordâncias de ideias que resultam em uma demora na efetivação das políticas ou até mesmo na elaboração de propostas, as quais nem sempre atendem aos professores, alunos ou até mesmo à comunidade escolar.

Essas inconstâncias ocorrem, também, com a história das políticas públicas voltadas para o Livro Didático (LD), sendo marcada por constantes trocas dos órgãos responsáveis, pela falta de qualidade dos livros destinados às escolas e pelas dificuldades de distribuição. São caracterizadas como políticas centralizadoras, cujo governo é quem define as normas sem nenhuma participação dos professores, os que de fato irão utilizar os livros.

Histórico dos Livros Didáticos no Brasil

Com base nos estudos realizados, podemos verificar que foi a partir dos anos 30 que se iniciou no país a busca por propostas de regulamentação para a produção e distribuição dos LD nas escolas. Outro marco importante dessa década, instituído pelo Ministério da Educação, foi a instauração do Decreto-Lei nº 1.006/38, de 30/12/1938 que além de consagrar oficialmente o termo “Livro Didático” criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja função principal era examinar, avaliar e julgar os livros, concedendo ou não a autorização de uso. Porém, ao considerarmos o período histórico da época (Estado Novo), verificamos a presença de um Estado autoritário, fazendo com que a CNLD avaliasse muito mais aspectos político-ideológicos que aspectos pedagógicos gerando, assim, insucessos e discordâncias nas suas ações. Entretanto, mesmo com os problemas existentes, a comissão se manteve até os anos 40. Nesse mesmo período, o LD transformou-se em uma mercadoria lucrativa, surgindo uma crescente especulação comercial por parte das Editoras, característica esta que se configura até os dias atuais.

Já nos anos 60, período em que o nosso país vivia o regime militar, por meio do acordo MEC/USAID, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Além disso, o acordo assegurou ao MEC a garantia de verbas públicas, possibilitando a distribuição de LD gratuitos, projetos de criação de bibliotecas escolares e cursos para professores. Devido a um controle rígido americano nos conteúdos dos LD, ocorreram várias discussões e inquéritos levando ao fechamento da COLTED em 1971.

Diante desse fato, neste mesmo ano, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do LD para o Ensino Fundamental (Plidef). Já em 1976, a política do LD sofre nova redefinição. Com o Decreto- Lei 77.107, a Fundação Nacional do Material

Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução dos programas do livro didático, sendo que os recursos eram provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e algumas outras instâncias.

Na década de 80, o governo cria a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o Plidef, momento em que foi feito um exame dos problemas dos LD. Com base nas discussões realizadas, foi proposto incluir a participação dos professores na escolha dos livros, como também a ampliação do programa com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental. Em 1985, foi definido o Decreto-Lei nº 91.542 que, segundo Batista (2003), estabeleceu e fixou algumas das características atuais do PNLD, quais sejam: (i) a adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série); (ii) a participação dos professores na escolha e (iii) a distribuição gratuita com recursos do Governo Federal. Porém, vimos que esse decreto não tinha como função tentar resolver dois problemas presentes ao longo de toda essa história: a qualidade dos LD distribuídos às escolas e as condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros.

A questão da qualidade dos LD passou a ser um elemento de fundamental reflexão, isso se deu pelo fato do grande número de livros que circulavam nas escolas apresentarem uma série de aspectos que comprometiam o processo de aprendizagem dos alunos. Batista (2003) afirma que somente em 1996 o MEC passou a desenvolver e executar medidas para avaliar sistemática e continuamente o LD brasileiro, e discutir também com os setores envolvidos na sua produção e consumo, possíveis melhorias. Esse LD, segundo Batista (2003):

tornou-se um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definido o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p. 28,).

Percebemos que é necessário compreendermos a importância de se ampliar ao longo da história, os estudos e reflexões a serem realizados com base nos LD que estão circulando nas escolas brasileiras, buscando articular a pesquisa acadêmica com as políticas públicas, visando assim melhores resultados. O MEC, então, se vê na obrigação de formar uma comissão de especialistas encarregados de avaliar a qualidade dos LD distribuídos às escolas e de criar critérios gerais para a avaliação das novas aquisições.

Assim, em 1996 é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD/97, sendo criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No ano de 1997, a FAE foi extinta e a responsabilidade do desenvolvimento das políticas do LD foi passada para o FNDE.

De acordo com informações disponibilizadas pelo MEC (disponíveis no *site* do Ministério), o PNLD foi criado com três objetivos principais: i) contribuir para a socialização, universalização e melhoria na qualidade do ensino através da distribuição dos LD, ii) diminuir as desigualdades sociais, estabelecendo padrões mínimos de qualidade pedagógica dos LD das distintas regiões do Brasil e iii) fazer com que os professores tenham uma participação efetiva, democrática e que reflitam criticamente diante das coleções analisadas.

O MEC criou também comissões por áreas de conhecimentos, compostas por professores experientes, com o objetivo de formular os critérios de avaliação dos LD. Dentre esses critérios, Batista (2003) destaca que alguns serviam como bases comuns de análise (destinados a todos os LD), quais sejam: (i) a adequação didática e pedagógica, (ii) a qualidade editorial e gráfica e (iii) a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e para a atualização docente. Com relação aos critérios eliminatórios, definiram em primeiro lugar, que os LD não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação e que também não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo, erros conceituais.

As análises realizadas em 1996 deram origem ao PNLD/1997, gerando classificação de quatro categorias, apresentadas por Batista (2003): Excluídos; Não-Recomendados; Recomendados com ressalvas e, por fim, os Recomendados¹. Os resultados com as análises dos LD foram divulgados aos diversos setores interessados, por meio de fichas de avaliações, pareceres técnicos elaborados pelas comissões de avaliação, debates na imprensa e publicação de um Guia de Livros Didáticos. Este guia era disponibilizado às escolas, para os professores terem condições mais adequadas para a escolha do livro que julgassem mais apropriado a sua realidade e concepções. Nos anos subsequentes

¹ Em 1997, as discussões se voltaram para a avaliação do PNLD seguinte (publicado em 2008), com uma nova categoria a dos livros *recomendados com distinção* que, de acordo com Batista (2003), seriam aqueles manuais que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes.

seguiram as avaliações do PNLD, permanecendo até os dias atuais, sendo que cada segmento da educação é avaliado a cada triênio. Atualmente, o PNLD é destinado também ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos.

PNLD e os entraves do LD

O PNLD contribui para melhorar a qualidade dos livros que chegam às escolas, porém não podemos apenas olhar para tal programa, precisamos, também, observar os desafios e polêmicas que ainda persistem até os dias atuais, visando assim melhores resultados e qualidade. Com relação aos desafios, Batista (2003) afirma a necessidade dos LD e a escola como um todo levarem em consideração as novas exigências da sociedade atual, romper com paradigmas antigos. Para isso, ele destaca como algo necessário o papel dos profissionais da educação e das editoras envolvidas nas formulações dos LD, os quais deveriam se pautar em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB 9394/96), as novas diretrizes do Conselho Nacional de Educação para o Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Não enquanto documentos a serem seguidos como manuais de instruções, mas sim como referências importantes.

Além disso, acreditamos que o LD da sociedade atual deveria propor aos alunos atividades que promovam mudanças e reflexões substanciais em relação às novas exigências da contemporaneidade. Batista (2003) afirma que, para o LD cumprir essas novas perspectivas, é necessário que ele:

seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectivas, formulando hipóteses de soluções para os problemas atuais. Isso significa colocar o LD como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar. (BATISTA, 2003, p. 44).

Com relação ao LD de Língua Portuguesa, devemos compreender as mudanças de paradigmas ocorridas, sobretudo dos anos 70 para os anos 80 e 90. Nos anos 70 (período

do regime militar), foi constatado o auge dos LD como um instrumento base para estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula. Segundo Batista (2003), o livro se baseava numa metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. Diversos estudos demonstram que a adoção dessa concepção, pelos professores, poderia ser resultado de uma má formação e pouca capacitação.

Já na década de 80 e 90 a situação se controverte, pois as pesquisas demonstravam uma forte oposição aos LD, os professores que os utilizavam eram considerados “incapazes”. Muitos afirmavam que não utilizavam devido à má qualidade desses instrumentos, apresentando como justificativa os livros estarem voltados para metodologias tradicionais (ênfase na exploração de conteúdos da gramática, na análise estrutural de conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos, na memorização de nomenclaturas e regras, e na cópia.) e autoritárias. Acredita-se, com base nos estudos já realizados, que essa oposição se deu, principalmente, pelo surgimento de novas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem como, por exemplo, as pesquisas sobre a psicogênese da escrita (leia-se construtivismo) e as sóciointeracionistas. As discussões sobre gêneros textuais e letramento contribuíram, igualmente, para a mudança de concepções, sobretudo, de língua, texto e ensino. Diante desses aspectos, seria então necessário um novo olhar para os LD, considerando as exigências do mundo atual.

Mesmo com essas mudanças ocorridas há mais de vinte anos, verificam-se, ainda, reflexos das concepções dos anos 60 e 70 nos dias atuais, principalmente no que tange às questões de análise linguística (a gramática), seção do LD em que houve menos mudanças.

Dessa forma, é importante, como afirma Batista (2003), concebermos um LD diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais. Além disso, que apresente atividades variadas e reflexivas, que estabeleça parâmetros diversificados de avaliação, levando em conta o trajeto percorrido pelo aluno, sem se fixar apenas nos resultados finais. Destaque-se que o PNLD tem como objetivo possibilitar que essa nova concepção se efetive.

Um outro desafio a ser superado diz respeito ao papel e à importância dos professores no processo de escolha dos LD, pois muitas vezes apresentam resistência ao processo. Batista (2003) afirma existir um descompasso entre as expectativas dos

professores e as do PNLD, sobre a definição de LD adequado. Não podemos deixar de lado o problema da formação dos professores, ainda existente até os dias atuais. Há vários outros fatores que limitam a participação desse profissional em definir um livro que julgue ser de qualidade. Entre essas limitações estão as próprias imposições e hierarquização existentes nas escolas e nas redes de ensino do país; a falta de tempo viável entre a chegada do Guia nas escolas e a escolha dos LD; as próprias condições de trabalho desse professor e as diferentes crenças e concepções de ensino. Cabe ressaltar que, seja qual for o livro adotado, sempre serão necessárias adequações à realidade de cada turma, entendemos, portanto que a mediação do professor é o que há de mais rico no processo de ensino-aprendizagem.

Devemos, entretanto, estar cientes de que o PNLD, por si só, não irá solucionar o problema da qualidade da Educação em nosso país, que os LD são apenas instrumentos metodológicos, que existe uma série de outros fatores e desafios que necessitam ser melhorados visando uma Educação de qualidade.

Ensino de ortografia: aspectos para se pensar em uma proposta reflexiva

Para discutirmos o ensino de ortografia, é necessário conhecermos o objeto de estudo em questão. Morais (2007) afirma que as convenções ortográficas consistem em “um complexo objeto de conhecimento e que para aprendê-las, de modo mais eficiente, precisamos assumir o papel de sujeitos ativos, que analisam as peculiaridades da norma estabelecida, indagando as palavras com que se defrontam.” (MORAIS, 2007, p. 8). Para explicar o que é a ortografia, o referido autor apresenta-nos duas concepções. Na primeira, entende-se ortografia como uma natureza arbitrária, ou seja, uma convenção social prescrita como lei para determinada comunidade linguística. Já na segunda, pode-se compreender a aquisição de normas ortográficas como uma necessidade de unificar a forma como escrevemos, a fim de comunicarmos mais facilmente.

Cagliari (1998) apresenta um relato histórico em que percebemos um pouco do caráter normativo, apresentado por Morais, referente às definições das normas ortográficas que utilizamos. É dessa concepção que podemos observar o preconceito e a não aceitação daqueles que não seguem esse padrão, sendo assim estigmatizados, ou até mesmo considerados “infratores da lei”.

Diante desse questionamento, serão apresentados alguns argumentos a favor do ensino das convenções ortográficas, sobretudo, de forma significativa, rompendo com o viés proposto na concepção tradicional e normativa. O primeiro argumento favorável seria a compreensão de que vivemos em uma sociedade em que dominar bem a fala e a escrita é sinônimo de poder, dessa forma, aqueles que não atendem à norma padrão são discriminados, seja na fala ou na escrita. Nesse sentido, destacamos como um segundo argumento, o reconhecimento do papel da escola em proporcionar aos alunos oportunidades de entrarem em contato com os conhecimentos sistematizados pela sociedade, ou seja, promover momentos em que esses alunos possam se apropriar do sistema de escrita ortográfico, podendo inserir-se nesse mundo da “escrita correta” e aceitável. Cagliari (1998) aponta, porém, os cuidados que devemos ter ao ensinar essas convenções.

Ensinar a norma culta para o aluno acertar a ortografia é um equívoco muito grande. O melhor é explicar todos esses problemas de maneira clara, de tal modo que ele vá aprendendo as diferenças entre fala e escrita, e as formas de escrever as palavras, seguindo ou não a ortografia. Como ela foi inventada para neutralizar a variação linguística, voltar a usar o alfabeto como um código para fazer transcrição fonética é destruir a essência da ortografia. (CAGLIARI, 1998, p. 349).

Contrapondo a este segundo argumento, o que se verifica nas escolas, muitas vezes, é o ensino da ortografia vinculado à avaliação, à repressão, à mera memorização e à cópia, gerando dúvidas sobre sua possível exclusão dos currículos escolares. Autores como Cagliari (1998) afirmam que não há argumentos favoráveis para a ortografia ser objeto de avaliação, sobretudo, como elemento de reprovação, pois mesmo pessoas que usam frequentemente a escrita possuem dúvidas na grafia de algumas palavras. O importante, então, é entendermos que a ortografia é uma convenção social, necessária para superar as limitações impostas pela sociedade na exigência de uma escrita autorizada. Assim, deve ser encarada pelos professores como um objeto de conhecimento a fim, também, de que seus alunos não sejam estigmatizados e possam viver experiências bem-sucedidas ao escrever. Afinal, “ensinar ortografia é uma exigência social, um requisito para sermos mais eficientes e persuasivos ao nos comunicarmos por escrito.” (MORAIS, 2007, p. 14).

Podemos destacar três concepções distintas sobre o ensino de ortografia, apresentadas por Moraes e Silva (2007). A primeira concepção seria a “tradicional”, ou seja,

o ensino das normas ortográficas se dá por meio de cópias, repetições e memorizações, sendo que essa perspectiva pode ser verificada em grande parte dos LDLP. Já a segunda concepção é denominada “progressista”, pois de acordo com uma má interpretação do construtivismo nos anos 80, os professores que defendem essa visão acreditam não ser necessário o ensino de ortografia, porque os alunos a aprenderiam naturalmente, no entanto, deixam de ensinar e continuam cobrando. Por fim, a terceira concepção defende que as escolas devem sim ensinar ortografia, porém de forma reflexiva. Nesse estudo, defendemos a terceira concepção, a qual servirá de referência para analisarmos os exercícios referentes ao ensino das normas ortográficas nos LDLP.

Acreditamos, assim como os autores que perpassam nas discussões desse trabalho, em um ensino que possibilite aos alunos, além do domínio das normas ortográficas, a possibilidade de se tornarem melhores escritores. Com isso, em decorrência da aquisição do domínio destas convenções, não precisarão parar a todo o momento para decidir a forma correta de se escrever, pois seu foco poderá estar na composição estrutural de seus textos.

Entendemos que o ensino das normas ortográficas devese iniciar a partir do momento em que o aluno estiver no nível alfabético de escrita, quando ele já compreendeu que o nosso sistema de escrita é pautado nas relações grafofônicas. Acreditamos que os alunos necessitam de um tempo inicial para aprender a ler e escrever, produzindo textos espontâneos coerentes com autonomia. Quando o professor supervaloriza a ortografia no processo inicial de apropriação do sistema de escrita, ele tolhe o aluno no seu desenvolvimento, promovendo muitas vezes a insegurança. Portanto, o problema de se ensinar aos alunos a ortografia, antes de estarem alfabéticos diz respeito à falta de sentido que este ensino terá, pois o aluno só compreenderá as regras quando entender o princípio alfabético de nosso sistema de escrita. Muitos professores insistem em ensinar a ortografia independente do nível de escrita em que o aluno se encontra, o máximo que consegue é fazer com que o aluno memorize a grafia de palavras soltas e descontextualizadas, julgadas pelo professor como palavras importantes a serem aprendidas (como gelatina, tigela, jiló, chuchu – vide treinos ortográficos).

Ao tomarmos a ortografia como um objeto de conhecimento, identificando a importância de se compreender o funcionamento dessas convenções, é necessário analisar e entender as regularidades e irregularidades do sistema de escrita ortográfico. O

primeiro grupo refere-se àquelas normas que os alunos poderão aprender por meio de reflexões e compreensão, sabendo grafar até mesmo palavras desconhecidas, podendo aplicar o “*princípio gerativo*”.² Já as irregularidades não possuem regras ou princípios gerativos que se apliquem à escrita de um conjunto de palavras do português, sendo necessário memorizá-las, pois o uso da letra adequada é determinada pela convenção social. Sendo assim, essa memorização deve se dar de forma significativa, com palavras que sejam do uso cotidiano dos alunos ou por meio do uso do dicionário. Verificamos, então, que o dicionário é um elemento de suma importância para se trabalhar com o ensino das convenções ortográficas. Este instrumento auxilia na escrita de palavras desconhecidas ao longo de toda a vida, pois a ortografia está em um contínuo de aprendizagem.

Diante dessas explorações, tanto os professores, quanto os autores de LD, devem organizar o planejamento pedagógico abordando em momentos distintos os casos regulares e irregulares da ortografia, sabendo o que o aluno pode aprender e o que é necessário memorizar. As regularidades são de tipos diferentes, envolvendo raciocínios distintos. Tomamos como referência, para este trabalho, a classificação proposta por Morais (2007), a qual apresentamos resumidamente a seguir:

Regularidades diretas: não existe nenhuma outra letra “competindo” com a única letra disponível, na ortografia da língua, para grafar aquele som. São essas: P, B, T, D, F e V e também as notações dos sons do /m/ e /n/ em inícios de sílabas (sendo essas mais questões gráficas que problemas em si).

Regularidades contextuais: leva em consideração a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual a letra (ou o dígrafo) deverá ser utilizada. Exemplo: o uso do R ou RR.

Regularidades morfológico-gramaticais ou morfossintáticas: exigem que os alunos analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras, podendo utilizar do princípio gerativo.

² O princípio gerativo é determinado, segundo Morais (2007), por conexões existentes entre os diferentes níveis de estruturação da língua seja o morfológico, fonológico ou sintático, isto é, uma regra que se aplica a várias outras palavras com as mesmas dificuldades.

Temos que tomar cuidado, entretanto, para que a tentativa de ensinar esse tipo de regularidade não se restrinja ao ensino de nomenclaturas da gramática normativa. Acreditamos ser uma tarefa difícil, mas dependendo do tipo de exercícios e das palavras em questão talvez seja possível realizarmos atividades reflexivas. Um exemplo seria recorrer às brincadeiras em que os alunos são levados a observar as terminações dos verbos em diferentes tempos, sem necessariamente ensiná-los as conjugações, mas que por meio de charadas (criadas de acordo com o contexto) eles possam perceber essas diferenciações. Outra tentativa que consideramos pertinente seria o ensino a partir dos próprios erros dos alunos, sendo que o professor poderá realizar um trabalho reflexivo com base nas reescritas dessas alterações. São alguns exemplos desses casos: o uso das flexões verbais (Ex: o emprego do R nas formas verbais do infinitivo) e também as palavras formadas por derivações lexicais (Ex: o emprego do ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza).

Essas são as regularidades existentes, porém não cabe ao aluno compreender as nomenclaturas utilizadas nas definições, sendo essa a responsabilidade do professor. O desafio que o aluno deve cumprir é aplicar o caráter gerativo a essas regras, por meio de reflexões e compreensão, realizadas através da mediação dos professores, mesmo sendo esta uma tarefa complexa, pois para fugir de um ensino das nomenclaturas gramaticais as atividades devem ser cuidadosamente planejadas. Além disso, acreditamos que muitos dos exemplos citados anteriormente, ainda são resquícios do ensino da gramática tradicional.

Com relação aos casos irregulares, são as correspondências fonográficas que não podem ser compreendidas por meio de regras, essas grafias foram levadas em conta devido à etimologia das palavras. Como já foi dito, é necessário utilizar a memorização ou o dicionário para grafá-las.

Além das regularidades e irregularidades ortográficas, devemos também refletir sobre os “erros” cometidos pelos alunos, pois são pistas importantes para se pensar no ensino da ortografia e nos planejamentos de intervenções didáticas. Morais (2007) apresenta um debate entre os pesquisadores sobre qual seria a nomenclatura pertinente para se definir o erro. Assim como o autor, defendemos que o problema não está na terminologia a ser usada, mas sim em observarmos o erro como possíveis reflexões dos alunos diante da língua escrita. Leal e Roazzi (2007) afirmam que os erros são

ferramentas privilegiadas que o professor tem à disposição para compreender e conhecer não apenas as estratégias com que a criança enfrenta os diferentes tipos de escrita, como também as fontes de conhecimento empregadas preferencialmente. (LEAL; ROAZZI, 2007, p. 100).

Já Carraher *apud* Rego (2007) defende que

os erros ortográficos dos alunos que freqüentavam as séries iniciais do ensino fundamental não são aleatórios, podendo, na sua maioria, ser interpretados, levando-se em consideração a natureza do nosso sistema de escrita e as convenções que regem a norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades (CARRAHER *apud* REGO, 2007, p. 30)

Há diferentes autores que classificaram os erros ortográficos em categorias. Cabe aos professores escolherem aquela definição que julguem mais coerente e com base nela analisar as produções escritas de seus alunos. O principal desafio está em reconhecer esses possíveis erros visando planejar suas intervenções pedagógicas, tendo a possibilidade de utilizar o LD como um instrumento para abordar essas questões. Porém, o que se deve ter cuidado é não limitar as ações ao livro. Ter um olhar investigador diante das atividades propostas nesses manuais pode, também, evitar um ensino descontextualizado. Nesse sentido, Moraes (2007) apresenta a importância da avaliação diagnóstica, que se constitui em um instrumento que nos possibilita verificar os conhecimentos já consolidados nos alunos e aquilo que ainda não foi compreendido, para que determine as intervenções necessárias.

O professor, portanto, tendo o conhecimento das regularidades e irregularidades existentes e os possíveis erros que os alunos podem cometer, poderá desenvolver um trabalho voltado para a reflexão e para a revisão textual, promovendo uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, destacamos a importância do trabalho com a reescrita de textos, seja individual ou coletiva. A partir dessas atividades, os alunos poderão compreender, muitas vezes, o porquê de seus erros.

Cabe ressaltar, ainda, alguns mitos presentes na sociedade e na cultura escolar com relação ao ensino da ortografia. Segundo Rojo (2009), os professores deveriam compreender que o ensino das normas não se dá apenas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que este é um processo difícil e longo e que se estende por toda a vida, quando se trata de vocabulário novo para nós. Outro mito importante a ser desmistificado, seria a compreensão de que escrevemos como falamos e de que falamos de uma única

maneira, na verdade, não há um ideal fonográfico. O que podemos verificar é justamente o contrário. No Brasil, há uma heterogeneidade de falas (dialetos regionais), a escrita é próxima daquela denominada como a norma culta urbana, que mesmo assim, não apresenta integralmente uma correspondência entre fala e escrita. Dessa forma, cabe à escola ensinar a norma padrão, mas não deixar de valorizar as falas de seus alunos, apresentando a eles os momentos em que os exige uma linguagem mais formal, mas sem deixar de lado sua identidade, saber que o aluno pode transitar pelos contínuos propostos por Bortoni (2005).

Enfim, para o professor desenvolver um ensino reflexivo e significativo das convenções ortográficas, é importante conceber, analisar e refletir sobre os aspectos discutidos nesse estudo e buscar cada vez mais referências que possam auxiliar na sua prática docente. Diante dessa postura investigativa, ele poderá criar estratégias diversificadas e consistentes, que se enquadrem nas peculiaridades de cada turma. Assim como afirma Moraes (2007), poderá proporcionar uma análise crítica diante dos LD disponíveis, utilizando-os de forma consciente, mobilizando o conhecimento teórico do qual nos dispomos.

Análises dos exercícios de ortografia

Nesta seção, buscaremos responder os objetivos propostos neste estudo, por meio dos pontos observados na coleção “Aprendendo Sempre”, traçando uma articulação entre as teorias já abordadas, com os exercícios referentes ao ensino das convenções ortográficas. Para realizar tais análises, as discussões serão divididas em dois momentos. Na primeira parte, apresentaremos as seções nas quais verificamos os exercícios de ortografia. Já na segunda parte, realizaremos uma análise a partir dos quatro tipos de exercícios distintos verificados na coleção.

➤ O ensino da ortografia: quais seções?

A coleção “Aprendendo Sempre” apresenta o estudo referente às questões ortográficas na seção “A escrita das palavras”. De acordo com as autoras, essa seção é destinada a três aspectos principais, o primeiro refere-se às atividades propostas para as descobertas da escrita autorizada das palavras, como também a sistematizações de

regras. O segundo aspecto é o destaque que as autoras dão ao trabalho coletivo e, por fim, a apresentação do repertório utilizado para o trabalho e uso da escrita, partindo dos gêneros textuais perpassando pelas atividades lúdicas.

Destacamos, porém, que ao utilizar gêneros textuais para ensinar ortografia deve-se ter muito cuidado para não perder as especificidades desses textos, tornando-os apenas ferramentas de ensino de regras ortográficas. Ao centralizarmos o ensino apenas nos aspectos ortográficos de um gênero como a poesia, por exemplo, fazemos com que os alunos percam de vista as funções sociais do poema em si, deixando de lado a apreciação poética e estética do texto para focar em aspectos normativos.

Outro aspecto observado é que a seção destinada ao ensino de ortografia apresenta-se, na maior parte dos livros da coleção, descontextualizada com as demais seções da unidade temática trabalhada. Na unidade 6, do livro do 3º ano, por exemplo, o tema abordado é a televisão (“De olho na telinha!”) e a seção “A escrita das palavras”, destinada ao estudo dos dígrafos “SS” e “RR”, apresenta palavras fora do contexto da unidade trabalhada (carro, garrafa, barriga, vassoura, passarinho, girassol etc.), sem nenhuma articulação com a temática central. Indagamos, então, sobre a possibilidade de se trabalhar a ortografia de forma não só contextualizando as unidades temáticas do livro, mas também de acordo com o contexto social em que os alunos estão inseridos. Seria pertinente, nessa unidade, utilizar palavras de programas de TV, novelas, desenhos animados, personagens, fazendo das atividades, além de contextualizadas, interessantes para os alunos.

Além da seção “A escrita das palavras”, há também a seção “Vamos Brincar”, presente nos livros do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, destinada às atividades lúdicas voltadas para a aquisição das convenções ortográficas que são trabalhadas na unidade. As autoras afirmam que as atividades dessa seção foram propostas com o objetivo de “levar os alunos a observar/reconhecer/usar/fixar algumas regularidades ortográficas, assim como sistematizar conteúdos ligados à tonicidade e à acentuação gráfica” (MIRANDA e RODRIGUES, 2008). Afirmam, também, que através de atividades como cruzadinhas, labirintos, caça-palavras, jogos-da-velha, trilhas, bingos ortográficos e trava-línguas, os alunos podem ser desafiados a descobrir o “caminho” mais acertado que os levará à escrita. Além disso, há uma ênfase no trabalho coletivo.

Esta seção restringe-se aos quatro primeiros anos, talvez com o objetivo de se preparar os alunos para o segundo segmento do ensino fundamental. Julgamos, entretanto, ser pertinente o trabalho também para o 5º ano, pois apesar da maturidade já apresentada pelos alunos nessa faixa etária, o jogo é uma ferramenta de ensino importante em todos os níveis de ensino, até mesmo na vida adulta. Vale destacar que o termo lúdico, apresentado pelas autoras, está restrito ao trabalho com o jogo de regras, não aos outros diversos aspectos em que o conceito se refere.

Verificamos, também, que na seção “Vamos brincar?”, além dos jogos, há algumas atividades destinadas à memorização ou à cópia de palavras. Consideramos que essas atividades estão fora do contexto da proposta da seção, pois rompem com os objetivos propostos para a seção, com atividades apenas voltadas para os jogos e brincadeiras. Exercícios desse tipo deveriam estar na seção “A escrita das palavras”.

Além desses aspectos, observamos que na coleção há alguns exercícios destinados às reflexões sobre as variedades linguísticas presentes no português brasileiro. Apesar de essa discussão estar focada no ensino da escrita autorizada, é importante levarmos em consideração as discussões sobre a valorização e a diversidade das falas dos alunos presentes em sala de aula para não estigmatizá-los. Acreditamos, portanto, que devemos sim ensinar regras ortográficas, afinal nossa sociedade valoriza a cultura escrita e saber escrever com coerência e coesão, sem deixar de lado a ortografia, é de grande valia. O problema é quando o professor foca apenas no ensino das convenções e não considera as particularidades de seus alunos. Dessa forma, ele se pauta em um ensino descontextualizado, baseado em uma concepção de linguagem proposta por Travaglia (2003), como apenas um instrumento de comunicação, ou seja, focada no ensino de regras, sem interação com a língua e não levando em consideração a escrita espontânea.

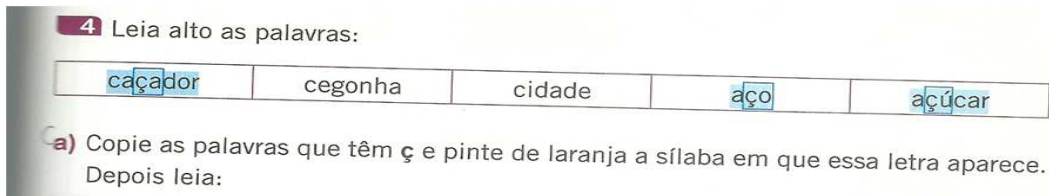
Por fim, um último aspecto geral observado foi a “gradação parcial” das dificuldades apresentadas pelas regularidades/irregularidades nos exercícios, ao longo dos capítulos e dos livros. As autoras iniciam dos estudos mais simples até os que exigem maiores reflexões dos alunos. Definimos esse processo como um caráter parcial, pois não se trata de uma característica constante na coleção, sendo verificada em poucos casos. Nesse sentido, acreditamos que essa gradação poderia ser mais bem desenvolvida, partindo de regularidades simples, realizando um trabalho específico a cada unidade, além de perpassar pelos demais anos. Percebemos esse trabalho ser efetivado, por exemplo,

com o estudo da letra “R”, presente no livro do 2º ano e com o estudo das letras “G” e “J”, iniciando no 2º ano e sendo consolidado nos anos subsequentes.

➤ **O ensino da ortografia: quais perspectivas adotadas?**

Nesta seção, buscamos delimitar as perspectivas presentes nos exercícios de ortografia propostos ao longo da coleção. Depois de ler e reler várias vezes os exercícios de ortografia presentes em todos os volumes, organizamos por proximidade de objetivos e delimitamos quatro categorias de análise, quais sejam: i) atividades que focam a memorização/cópia/identificação; ii) atividades destinadas à reflexão do aluno; iii) atividades de sistematização de regras e iv) atividades lúdicas.

Atividades de memorização/cópia/identificação: Nessa categoria enquadram-se aqueles exercícios que levam o aluno a apenas copiar um grupo de palavras ou a memorizá-las com o objetivo de aprender sua grafia. Aparecem, também, exercícios de identificação de palavras ou letras, solicitando aos alunos que as circulem, ou grifem. É importante destacar que existem dois tipos de exercícios de identificação, sendo que em um grupo estão aqueles de mera localização visual e, no outro, aqueles exercícios que levam os alunos a uma reflexão fonológica de certas palavras para, em seguida, identificá-las. Esses exercícios não foram enquadrados na categoria reflexiva, pelo fato de não levarem o aluno a uma reflexão detalhada de alguma regra ortográfica, diferente das discussões que serão apresentadas na próxima categoria (atividades reflexivas). Nesta categoria, são incluídos, também, exercícios de completar lacunas com as letras que faltam, servindo como treinos



4 Leia alto as palavras:

caçador	cegonha	cidade	aço	açúcar
---------	---------	--------	-----	--------

a) Copie as palavras que têm ç e pinte de laranja a sílaba em que essa letra aparece. Depois leia:

FIGURA 4. EXEMPLO DE EXERCÍCIO DA CATEGORIA 3.3.1

MIRANDA, C. RODRIGUES, V.L. *Aprendendo Sempre*, 3º ano. São Paulo: Ática, 2008.

ortográficos. Dessa forma, podemos exemplificar estas constatações com o seguinte exemplo:

Como podemos verificar no exemplo acima, o aluno é levado apenas a copiar as palavras que tenham a letra “ç” e em seguida a identificar a sílaba em que essa letra se encontra. Essas palavras estão descontextualizadas da unidade temática trabalhada no livro (As cores das estações), além disso, não fazem parte de um mesmo campo semântico, o que poderia fazer mais sentido para o aluno. Considere-se, ainda, que algumas das palavras escolhidas podem não ter nenhum sentido para o aluno, exatamente pelo fato de aparecerem “soltas” no exercício. Além disso, são palavras que talvez o aluno vá utilizar raramente em sua vida, como, por exemplo, “aço”. Portanto, acreditamos que as autoras poderiam elaborar atividades em que esses aspectos fossem considerados, apesar de compreendermos a impossibilidade de se elaborar uma atividade de livro didático que atenda às peculiaridades de cada turma.

Atividades destinadas à reflexão: Os exercícios reflexivos levam o aluno a refletir sobre as grafias autorizadas das palavras, não apenas a copiá-las ou a memorizá-las. Os alunos são instigados a realizar pesquisas, a comparar e diferenciar a escrita, a categorizar palavras levando a compreensão de regras que se aplicam ao mesmo grupo e a observar os aspectos fonológicos. Para estabelecer essas relações, as autoras propõem alguns blocos de exercícios, que contém um passo a passo, levando os alunos a gradativamente compreenderem a regra em questão, sem ser necessário memorizá-la, ou copiar listas de palavras para sua fixação. Percebemos, também, que as atividades partem de situações problemas que fazem com que os alunos aprendam as regras ortográficas de forma significativa, que exija dele uma postura ativa e leve-o a pensar diante dos exercícios. Para ilustrar essa categoria, as autoras apresentam na Unidade 10 (Gente do Brasil), do livro do 2º ano, um estudo dos sons da letra **R** (em início de palavras e final de sílabas). No exercício de nº 3, os alunos são levados a observar várias imagens (armário, porta, caderno, régua, relógio e carteira) em que as palavras possuem a letra estudada. Entretanto, as atividades **a** e **b** podem ser enquadradas na categoria descrita anteriormente (memorização/identificação/cópia), já com relação às atividades **c** e **d**, podemos observar uma tentativa das autoras em levar aos alunos a uma reflexão diante da escrita das palavras:

c) O **r** tem o mesmo som em todas essas palavras?

Não

d) Separe as palavras de acordo com os grupos abaixo:

Letra r com o mesmo som de carta	Letra r com o mesmo som de rádio
armário, caderno, carteira, porta e urso	relógio e religião

Professor: Certifique-se de que os alunos conseguiram estabelecer diferenças entre as palavras iniciadas por **r** (rola/rica) e sílabas terminadas por **r** (fortalecer). Se achar oportuno, comente um outro som do **r**: o que inicia sílaba antecedida de vogal em meio de palavra (como em armário e carteira). Amplie as atividades pedindo recortes de palavras e/ou contextualizando as palavras em frases.

FIGURA 5. EXEMPLO DE EXERCÍCIO REFLEXIVO

MIRANDA, C. RODRIGUES, V.L. *Aprendendo Sempre*, 2º ano. São Paulo: Ática, 2008.

Nos exercícios acima as autoras propõem um trabalho reflexivo com uma regularidade contextual (o estudo do “R”). No primeiro momento, elas apresentam para os alunos várias imagens de objetos que na escrita a letra R aparece em diversas posições. Em seguida (na **atividade c**), o aluno é levado a realizar uma análise fonológica das palavras visando compreender o som /r/ em diversas posições da sílaba das palavras presentes no exercício. Após essa reflexão, as autoras propõem a categorização dessas palavras em dois grandes grupos. Porém, podemos perceber que o som do R em “carta” e em “rádio” é o mesmo, pois com base em estudos fonológicos podemos afirmar que a letra R pode representar apenas dois tipos de sons no português brasileiro, aqueles que chamamos de “brando” /ɹ/ e “forte” /r/. No caso de “carta” e “rádio”, o som seria o “forte” /r/, o que difere então a letra R nas palavras em questão é apenas a sua posição nas sílabas. Portanto, podemos constatar um equívoco das autoras ao definirem que as palavras “armário” e “carteira” podem ser enquadradas no mesmo grupo do som /r/ da palavra “carta”, pois essas palavras apresentam a letra R duas vezes e em cada uma o som é diferente. Assim, temos tanto em “armário”, quanto em “carteira”, o primeiro R representando o som “forte”/r/ e, o segundo, o som “brando”/ɹ/, o que pode vir a confundir o aluno.

Após essas atividades, as autoras propõem aos professores que verifiquem a compreensão dos alunos exemplificando a regularidade trabalhada, com outras palavras e sugere atividades de pesquisas em jornais e revistas. Por fim, sugerem que os professores façam a contextualização dessa regularidade apresentando palavras que sejam da realidade dos alunos.

Atividades destinadas à sistematização: Consideramos como exercícios de sistematização aqueles que levam o aluno após uma série de outras atividades, sejam essas reflexivas ou não, a consolidar alguma regra que esteja sendo trabalhada. Destacamos a importância dessa sistematização no trabalho com as convenções ortográficas, sobretudo quando o aluno tem um papel ativo na elaboração das regras a partir da compreensão do que está sendo proposto. Cabe ao professor, por meio das atividades propostas no LD, ser o mediador dessa compreensão. Portanto, apresentar uma regra pronta sem fazer o aluno refletir diante do escrito é se submeter a um exercício de memorização, o que poderá não levar à compreensão da escrita, pois quando o aluno é capaz de ele mesmo participar da sistematização, estará atuando ativamente no seu

3 Copie o quadro abaixo no caderno e complete-o com outros exemplos.

Letra g

- A letra **g** seguida de **e** ou **i** tem o som de **j**. Exemplos: **geladeira**, **ginástica**, ■.
- O dígrafo **gu**, usado antes de **e** ou **i**, tem o som de **gue**. Exemplos: **foguete**, **preguiçoso**, ■.

Professor: Seria interessante separar os alunos em sete grupos para que pesquisem sílabas diferentes: **ga/gue/gui/go/gu/ge/gi**. A pesquisa poderá ser feita em casa ou na sala de aula. No final, peça-lhes que escrevam as palavras em cartolinas e deixe-as expostas na classe para que eles fiquem sempre **de olho na ortografia**. A oportunidade de visualizar constantemente as palavras favorece a fixação da escrita das palavras.

FIGURA 6. EXEMPLO DE ATIVIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO

MIRANDA, C. RODRIGUES, V.L. **Aprendendo Sempre**, 3º ano. São Paulo: Ática, 2008

aprendizado, tornando-se este significativo. Para exemplificar essa categoria, escolhemos um exercício referente à sistematização do estudo do **G** em início de sílabas e do dígrafo **GU**:

Após uma série de atividades, as autoras apresentam, com base nas reflexões feitas nas atividades anteriores (analisando grupos de palavras e observando os fonemas), uma sistematização do que foi trabalhado solicitando aos alunos a escrita de palavras para exemplificar tais regras. Além disso, nas orientações aos professores elas propõem atividades de pesquisa de palavras com as sílabas trabalhadas para reforçar a sistematização, contemplando também o trabalho em grupo que pode ser um momento rico em discussões.

Atividades Lúdicas: Por fim, estão as atividades Lúdicas, presentes na sua maioria na seção “Vamos Brincar?”, já discutida no primeiro tópico da análise: “O ensino da

ortografia: quais seções?”. Vários são os jogos, presentes na coleção, que trabalham com as regularidades e irregularidades como cruzadinhas; trava-línguas (abordando os aspectos fonológicos da língua, além de trabalhar as funções psicológicas superiores como a atenção e memória); adivinhas; bingos ortográficos; trilhas; jogos de pontos; entre outros.

Ressaltamos, mais uma vez, a importância da presença do lúdico no processo de aquisição da escrita, dessa forma a coleção possibilita por meio de atividades que visam à sistematização de algumas grafias o desenvolvimento de outras habilidades fundamentais no desenvolvimento infantil. Além desse aspecto positivo, o aluno é levado a refletir e a agir diante das atividades e não apenas memorizar regras de forma passiva. Uma das atividades presentes nessa categoria é o caça-palavras.

Através desse estudo foi possível verificarmos perspectivas distintas do ensino das convenções ortográficas em uma mesma coleção de LDLP. Dessa forma, por meio de uma análise quantitativa, percebemos que as categorias apresentaram exercícios nas seguintes incidências:

Coleção “Aprendendo Sempre” – Exercícios de Ortografia		
Tipos de atividades	Nº de Exercícios	Porcentagem (%)
Memorização/Cópia/Identificação	80	40%
Reflexão	62	31%
Lúdica	31	15%
Sistematização	29	14%
TOTAL	202	100%

Tabela 1 – Incidência das categorias analisadas

Portanto, apesar da resenha do PNLD 2010, afirmar que a coleção analisada apresenta o ensino da ortografia de forma reflexiva e contextualizada, o que podemos verificar por meio da tabela acima, é que o percentual maior de exercícios ainda está embasado em uma concepção tradicional, presente na primeira categoria descrita neste estudo (memorização/cópia/identificação). Defendemos, entretanto, que o aluno não vai aprender a escrever ortograficamente pelo simples fato de copiar uma série de palavras

que não lhes fazem nenhum sentido, ou até mesmo estão fora do seu cotidiano. Esses exercícios, muitas vezes, estão pautados em uma abordagem tradicional de ensino, ainda voltado para uma cultura cartilhesca, mas infelizmente ainda são os que predominam no ensino das convenções ortográficas.

Porém, quando analisamos os outros elementos presentes na tabela podemos observar uma tentativa de mudança dessa concepção tradicional, pois mesmo os exercícios da primeira categoria sendo predominantes, as atividades reflexivas e lúdicas apresentam uma porcentagem significativa, rompendo com um ensino tradicional e tentando dar sentido às atividades. Outra tentativa de mudança é a verificação de atividades que abordam as variedades linguísticas da nossa língua.

Considerações finais

A partir das análises realizadas nesse trabalho, podemos constatar uma tentativa de mudança, mesmo que seja gradual, de uma concepção tradicional do ensino das convenções ortográficas para uma abordagem reflexiva e significativa. Assim como vimos na tabela do capítulo anterior, apesar dos exercícios de memorização/cópia/identificação ainda serem os predominantes nos livros analisados, as atividades reflexivas e lúdicas se somadas ultrapassam esse percentual, sendo, portanto a maioria na coleção. Outra tentativa de mudança é a verificação de atividades que abordem as variedades linguísticas da nossa língua.

Vale destacar a impossibilidade de uma coleção de LD atender às especificidades de cada escola ou cada turma, devido à heterogeneidade de demandas metodológicas diferentes que podemos constatar nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o papel do professor é ser um bom pesquisador e por meio da reflexão teórica e prática conseguir utilizar o LD como um instrumento facilitador do seu trabalho pedagógico e não como a única ferramenta de planejamento de suas aulas de português.

Dessa forma, será possível repensar o ensino da Língua Portuguesa e propor um trabalho de forma reflexiva, sistematizada e significativa, rompendo, assim, com concepções tradicionais ainda presentes em salas de aula e proporcionando um aprendizado mais prazeroso e eficaz para nossos alunos.

Referências Bibliográficas

BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos de língua Portuguesa: para entender o Programa Nacional do Livro didático (PNLD). In: R.H.R.Rojo & A.A.G. Batista (orgs.) **O livro didático de lingual portuguesa no Ensino Fundamental: Letramento escolar e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de letras. 2003.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Guia do livro didático 2010: Português – séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARVALHO, Marlene de. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2007.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem bá-bá-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

LEAL, T.F e ROAZZI, A. **A criança pensa e... aprende ortografia**. In MORAISA, A.G. (org). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

MIRANDA, C. RODRIGUES, V.L. **Aprendendo Sempre**, 2º ano. São Paulo: Ática, 2008

MORAIS, A. G. (org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A.G. (org.) **Ortografia: Ensinar e Aprender**. São Paulo: Ática, 1998..

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado, In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M.A (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

REGO, L.L.B. **O aprendizada da norma ortográfica**. In: Silva, A.; MORAIS, A.G.; MELO, K.L.R. (org). Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROJO, R. H. R. (Org.); BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. H. R. (Org.) . **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SILVA, A; MORAIS, A.G. MELO, K.R (orgs.). **Ortografia na sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação**. São Paulo: Cortez 2003.

*Recebido 30/04/2013
Aprovado 20/05/2013*

* **Vanessa TITONELLI ALVIM, Mestranda.**

Universidade Federal de Juiz de Fora

E-mail: titonelli.vanessa@yahoo.com.br

* **Luciane MANERA MAGALHÃES, Profa. Dra.**

Universidade Federal de Juiz de Fora

E-mail: lucianemanera@gmail.com