



## Livro didático e o ensino da ortografia: regularidades e irregularidades da norma

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa\* (UFPE)

Cinthia Epitácio da Silva\*\* (UFPE)

### Resumo:

A norma ortográfica da língua portuguesa apresenta casos de regularidades e irregularidades na relação letra-som, que devem ser abordados no momento do ensino, porém, muitas vezes, esses casos não são levados em consideração pelo professor ou pelos recursos que estão à disposição do mesmo, como, por exemplo, o livro didático. Esse recurso, por ser de fácil acesso, pode nortear a prática de alguns docentes. Assim, a discussão aqui posta é parte de uma pesquisa que analisou o tratamento dado à ortografia nos livros didáticos de língua portuguesa e os impactos na prática docente. De modo mais específico, o objetivo deste artigo é refletir sobre o tratamento dado à ortografia em livros didáticos da área de Língua Portuguesa, mais especificamente, o trabalho com as regularidades e as irregularidades da norma. A discussão está centrada na análise de 4 coleções de livros didáticos do 3º ao 5º ano, sendo duas aprovadas no PNLD de 2007 e duas aprovadas no PNLD de 2010, porém uma das coleções não apresentava atividades específicas com o foco deste estudo. As outras 3 coleções avaliadas tenderam a não considerar as especificidades da norma, além disso, observou-se uma ênfase nas atividades de memorização.

**Palavras-chave:** livro didático, norma ortográfica, língua portuguesa.

### Abstract:

The spelling rule of the Portuguese language presents cases of regularities and irregularities in what concerns to the letter and its sound. However, many times the particularities of the rules are not taken into consideration by the teacher and the didactic sources which are at hand for them. The textbook is one of the resources that, because of its easy access, directs the practice of some teachers. The discussion raised here is part of one research that analyzes the treatment given to the spelling on the textbooks of Portuguese language and the impacts on the practice of the teacher. So, the goal of this article is to discuss the treatment given to the spelling in the textbooks of Portuguese language, more specifically, the work with its regularities and irregularities of the rule. The discussion is centered in the analysis of 4 didactic book collections from the 3<sup>rd</sup> to the 5<sup>th</sup> school year,

two of which have been approved on PNLD of 2007 and two of them being approved on PNLD of 2010, these will tend not to consider the specifics of the rule, besides, we can still notice an emphasis on memorization activities.

**Keywords:** didactic book, spelling rule, Portuguese language.

## Introdução

Quando as crianças dominam a notação alfabética, elas imaginam que existe uma relação direta entre letras e sons na língua portuguesa e, por essa razão, tendem a escrever buscando uma regularidade. É necessário que a criança compreenda que a escrita não é fonética e sim ortográfica, dessa forma, temos, na língua, uma letra que representa vários sons ou sons que são representados por mais de uma letra.

A norma ortográfica da língua portuguesa é uma convenção, que limita as possibilidades ao escrever. Concebemos, assim, como Morais (2003), que a ortografia é uma convenção social e arbitrária, logo o aluno não a descobre sozinho, sendo necessária a mediação do professor de forma sistemática, a fim de que o aprendizado da norma ortográfica se concretize. Ainda dentro dessa mesma concepção, a relação letra-som, na norma, é composta de regularidades (que podem ser compreendidas através de princípios gerativos, que justificam determinada notação) e irregularidades (dependem exclusivamente da memorização). Assim, tanto uma quanto a outra necessitam ser tratadas de forma diferenciada, a fim de facilitar sua aprendizagem.

Por essa razão, achamos relevante discutir como está posto o ensino da ortografia nos livros didáticos (LDs), por entender que esse instrumento pedagógico ainda é um recurso importante para o trabalho do professor em sala de aula, pois, mesmo em situações sociais menos privilegiadas, os alunos têm acesso a esse material impresso. Desse modo, muito do fazer docente pode estar respaldado nas atividades propostas pelos LDs.

Nesse sentido, este estudo objetiva, de forma mais específica, identificar as atividades presentes nos livros didáticos, referentes à ortografia, nos eixos da regularidade e da irregularidade; verificar a distribuição das atividades ao longo dos volumes das coleções analisadas; Identificar os tipos de atividades de acordo com os objetivos propostos em cada uma delas; verificar como os autores dos LDs concebiam/conceituavam a prática da

ortografia (regularidade/irregularidade) no modo de organizar as atividades (exercícios, explicações) destinadas aos estudantes.

## **1. A norma ortográfica da Língua Portuguesa: regularidades e irregularidades**

Durante o processo de consolidação da alfabetização, é possível perceber alguns erros relacionados à ortografia na produção escrita da criança. Esse fato pode ser explicado porque ela ainda não compreende que a escrita é regida por uma convenção ortográfica. Segundo Moraes (2002:8) "ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo".

Conforme já dissemos, a ortografia é uma convenção social e arbitrária, composta de regularidades e irregularidades na relação letra-som. Saber a diferença entre essas correspondências ortográficas é ponto de partida para que os docentes possam organizar seu ensino.

As correspondências regulares são aquelas que podem ser compreendidas a partir da dedução dos princípios gerativos (regras) que as justificam e, por essa razão, requerem um ensino que leve a criança a refletir sobre as possibilidades de escrita da norma. Em nossa língua, as correspondências regulares podem ser de três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais (MORAIS, 2003).

As regulares diretas são aquelas em que um grafema sempre representa um único som, é o caso das letras P, B, T, D, F e V em palavras como "vaca" e "faca".

As regulares contextuais estão relacionadas ao contexto de aparecimento do grafema, como, por exemplo, o uso QU antes das vogais E ou I para produzir o som do /k/; ainda podem estar relacionadas à tonicidade, como, por exemplo, o emprego de U notando o som /u/ em sílaba tônica no final da palavra e da vogal O, notando o mesmo som em sílaba átona final (bambu / bambo).

Por fim, as morfológico-gramaticais são compostas de regras que envolvem morfemas tanto ligados à formação de palavras por derivação lexical como por flexão (MORAIS, 1998), ou seja, nesses casos, são os aspectos gramaticais que determinam o grafema que será usado. No primeiro caso, por exemplo, tais regras estão presentes,

sobretudo em substantivos e adjetivos: o sufixo [eza] pode ser escrito com S ou com Z, dependendo da classificação gramatical da palavra (portuguesa, pobreza). Em relação as questões de flexões verbais, por exemplo, empregamos AM no final de verbos regulares na terceira pessoa do plural do presente do indicativo ou no passado perfeito do indicativo (cantaram) e usamos ãO no final do verbos regulares na terceira pessoa do plural do futuro (cantarão).

As correspondências irregulares requerem do aprendiz uma tarefa de memorização, como é o caso do emprego do H em início de palavras (hoje, humano) e da notação do som /z/ com Z, S e X (exame, casa, gozado), por exemplo.

No ensino da norma ortográfica, os casos de regularidades e irregularidades devem ser tratados de forma separada de acordo com sua especificidade.

## **2. Ensino e aprendizagem da ortografia**

O trabalho escolar com ortografia, durante muitos ano,s esteve ligado à memorização, frequentemente “a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua” (MORAIS, 2003, p. 17-18), preocupa-se mais com a avaliação e verificação do conhecimento que com o ensino da ortografia. Por essa razão, um ensino sistemático que leve o aluno a refletir sobre a escrita correta da palavra contribui para o real aprendizado da norma.

A falta de um ensino que valorize as particularidades dos diferentes tipos de correspondências fonográficas acaba por conduzir o estudante a uma aprendizagem da ortografia baseada, apenas, na memorização. Para que os alunos se tornem sujeitos ativos, é necessária uma mediação do professor, provocando um trabalho reflexivo, pois estudos apontam que é importante que sejam propostas atividades para promover a tomada de consciência do aluno sobre as questões ortográficas (MOURA, 1999, MORAIS, 1999 e MELO 2001).

Tomando como base os resultados de pesquisa obtidos por Biruel e Morais (2003), em um estudo envolvendo professores de 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, estes constataram que a quase totalidade dos docentes têm o ditado como atividade preferida

para “ensinar” ortografia. Não só o ditado, mas também a cópia, os exercícios de treino e a repetição de regras são aplicados frequentemente com o mesmo fim. Com tais comandos, os estudantes acabam por internalizar que aprender ortografia ocorre na imitação do que a professora escreve ou na cópia solicitada.

Mesmo com cópias, o estudante está passível do erro. De acordo com os estudos de Rego (2005), a partir da década de oitenta, resultados de pesquisas mostraram que, na abordagem tradicional de natureza comportamentalista, os erros produzidos pelos alunos não constituem objeto de interpretação nem reflexão por parte do professor, sendo, portanto, desconsiderados no seu planejamento pedagógico. Mas, com a nova concepção de aprendizagem da língua escrita, esta autora defende que

os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizados e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas. (REGO, 2005, p. 31)

Desse modo, o docente deve não apenas constatar o que seus alunos erram e acertam, mas mapear e registrar seus progressos de forma periódica (MORAIS, 2005). Também é interessante que o professor, em uma sequência didática para o ensino da ortografia, deva elaborá-la de modo a considerar as hipóteses do aluno, desenvolver habilidades metacognitivas, favorecer a interação e o papel de mediador nas etapas de aquisição (MELO, 2005).

Defendemos, assim como Silva e Morais (2005), que, para termos um ensino eficaz da norma ortográfica, esta deve ser tratada pela escola como um objeto de reflexão. Por isso, tanto o trato com as regularidades quanto com as irregularidades devem ter esse mesmo princípio, pois, no primeiro caso, ao usarem da reflexão, os estudantes podem até criar confiança na escrita de palavras desconhecidas. No segundo caso, das irregularidades, mesmo requerendo do aprendiz uma tarefa de memorização, o docente pode mostrar aos estudantes que a escrita de algumas palavras não é orientada por regras e, para um melhor aprendizado, recursos didáticos como o dicionário podem auxiliar no processo de aprendizagem.

### **3. Os livros didáticos e o ensino da ortografia**

Muito tem se investido para a melhoria dos LDs principalmente depois da implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985. Trata-se de um programa governamental, que tem como objetivo avaliar, adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio de todo o país (SILVA, 2010).

Os critérios de avaliação desse Programa terminam por influenciar os autores dos livros, que tentam adequá-los aos interesses das propostas apresentadas nos critérios de seleção.

A avaliação primeira dos LDs é realizada, geralmente, pela academia e, posteriormente, os professores escolhem, dentre os livros recomendados, aqueles que irão ser adquiridos pela secretaria municipal/estadual em questão.

Silva (2008a), analisando os livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2007, observa que houve uma tentativa por parte das obras de acomodar os discursos inovadores (baseados no letramento) aos antigos modos de ensinar ortografia. O PNLD de 2010, por sua vez, traz como diferencial a implementação do ensino de 9 anos. Mantém-se a ideia da alfabetização dentro da perspectiva do letramento.

Val, Martins e Silva (2009), analisando questões envolvidas no processo de apropriação da ortografia em livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2007, destacaram estratégias que consideraram adequadas para a construção do conhecimento ortográfico: o favorecimento da inferência de regra ortográfica pela criança, a partir de um conjunto de dados; a atribuição de caráter lúdico à atividade da ortografia, para atrair a atenção da criança e a contextualização dos exercícios de ortografia por meio do uso de um texto interessante para a criança, adequado ao universo infantil.

Dentro dessa discussão, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino (PCN), mais especificamente, os referentes ao ensino de linguagem, publicados em 1997, aparecem como um dos documentos oficiais representativos da tentativa de inovar o tratamento dado à língua materna na escola. No caso específico da ortografia, eles propõem um ensino que possibilite a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico e a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (BRASIL, 1997).

Por esses pressupostos, admitimos a necessidade de um estudo da relação entre o ensino e a aprendizagem da ortografia nos três anos finais do Ensino Fundamental I.

#### **4. Entendendo o percurso do estudo**

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior, que busca investigar o tratamento dado à ortografia nos LDs do 3º ao 5º ano e os impactos sobre a prática do professor quanto ao ensino desse objeto de conhecimento.

Escolhemos trabalhar esses anos do Ensino Fundamental I porque as coleções analisadas do PNLD dos anos de 2007 e 2010 destinaram o 1º e 2º anos à alfabetização e letramento enquanto que, do 3º ao 5º ano, refere-se à língua portuguesa.

Analisamos quatro coleções de LDs, sendo duas coleções aprovadas no PNLD de 2007 e duas coleções aprovadas no PNLD de 2010: SOARES, Magda. Col. Português: Uma Proposta para o Letramento (doravante PPL). São Paulo: Moderna, 1999. v. 2 – 4; CAVÉQUIA, Marcia Paganini. Col. Português: A Escola é Nossa (doravante AEN). São Paulo: Scipione, 2001. v. 2 – 4; KANASHIRO, Áurea Regina. Projeto Pitangua (doravante PP). São Paulo: Moderna, 2005. v. 3 – 5; LOPES, Angélica Carvalho; MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. Coleção - Aprendendo sempre (doravante AS). São Paulo: Ática, 2010. v. 3 – 5.

Após a análise detalhada das coleções, observamos que a coleção PPL não apresentava nenhuma atividade direcionada às regularidades/irregularidades da norma, por essa razão, tal coleção não aparecerá na discussão dos dados.

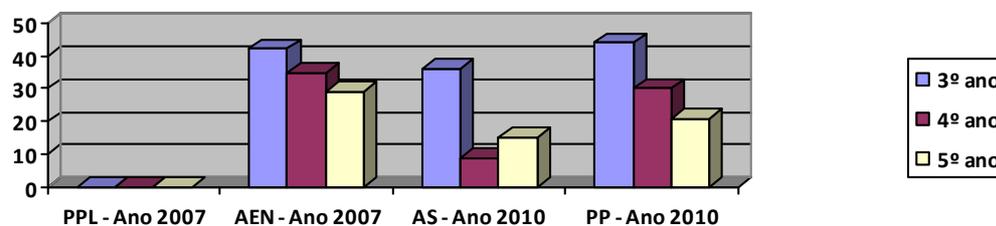
Na análise das coleções, realizamos um levantamento das atividades de ortografia contidas nos livros, a fim de identificá-las e discutir o objetivo proposto em cada uma delas.

#### **5. A distribuição das atividades de ortografia nas coleções analisadas**

Quando analisamos as coleções, observamos que, com exceção da coleção PPL, todas elas apresentavam alguma discussão sobre a norma ortográfica. A ênfase no trabalho com as regularidades/irregularidades da língua está mais presente nos volumes destinados ao

terceiro ano, independentemente da coleção analisada, como pode ser observado no gráfico 1.

**Gráfico 1:** Quantidade de atividades de ortografia destinadas ao trabalho com regularidades e irregularidades presentes nos LDs por ano escolar e ano da coleção



**Legenda:** PPL – Proposta para o Letramento; AEN – A Escola é Nossa; AS – Aprendendo Sempre; PP – Projeto Pitangá

A ênfase maior no trabalho com as regularidades/irregularidades da norma ortográfica no 3º ano pode ser explicada por ser nesse período que o aluno, por estar em fase de consolidação da alfabetização, passa a ter um contato, de forma mais sistemática, com a norma. Por outro lado, vários estudos (Nunes, Buarque e Bryant, 1992; Melo e Moraes, 2001; Meireles e Correa, 2005; Pessoa, 2007) apontam que o domínio das regras ortográficas não acontece igualmente, ou seja, o fato de a criança dominar um tipo de regra morfológico-gramatical não subentende o domínio de regras semelhantes, pois parece existir uma complexidade distinta entre regras de um mesmo tipo, tornando algumas mais fáceis de apreensão do que outras. Assim, é importante que algumas regras sejam retomadas em anos subsequentes e outras regras mais complexas também possam ser introduzidas de acordo com o avanço da escolaridade.

Apesar de não haver estágios fixos no aprendizado das regras ortográficas, algumas parecem ser mais complexas do que outras, por exemplo, as regularidades diretas são aquelas que os estudantes aprendem com maior facilidade, pois a relação grafofônica já é estabelecida na fase em que eles estão se apropriando do sistema de escrita alfabética. Por outro lado, aprender as regularidades contextuais vai exigir do aluno um esforço de perceber que não existe uma relação direta entre letras e sons, mas a escolha da letra na escrita de determinadas palavras poderá estar relacionada ao contexto de aparecimento desse vocábulo.

Por fim, para aprender as regularidades morfológicas-gramaticais, será preciso perceber morfemas tanto ligados à formação de palavras por derivação lexical como por flexão. As palavras que envolvem irregularidades, por sua vez, podem ser mais ou menos complexas, dependendo da frequência de uso.

Conforme já referido, a coleção PPL não apresentou um trabalho com as correspondências fonográficas regulares e irregulares, apesar de apresentar uma seção específica para tratar de análise linguística (*Língua oral – Língua escrita*), porém o foco da discussão da normatização presente na obra apresenta um direcionamento que não tende a discutir, de forma sistemática e direta, aspectos da regularidade/irregularidade da norma, como pode ser observado em um trecho do manual:

o ensino do Português tem os seguintes objetivos: promover práticas de oralidade e de letramento de forma integrada, desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas, desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais e escritos de diferentes tipos e/ou gêneros e com diferentes funções, criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem e desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural. (MP PPL, 1999, p. 04-05)

## 6. Atividades propostas pelas coleções para o ensino das regularidades e irregularidades da norma ortográfica

Analisando, de forma qualitativa, as atividades apresentadas em cada uma das coleções, buscamos evidenciar a quantidade das correspondências fonográficas que foram foco em cada um dos livros. Esses dados podem ser observados no quadro 1 abaixo.

**Quadro 1:** Distribuição das atividades, por coleção, por volume e por ano do PNLD, relacionadas às normas correspondências fonográficas regulares e irregulares

Correspondência fonográfica	PNLD/Coleção/Ano escolar										T O T A L
	2007					2010					
	P P L	AEN			AS			PP			
		3º	4º	5º	3º	4º	5º	3º	4º	5º	
Regularidade direta	--	--	--	--	--	--	--	02	--	--	02

Regularidade contextual	--	24	13	--	13	06	--	05	07	--	<b>68</b>
Regularidade morfológico-gramatical	--	05	03	08	--	--	14	05	02	12	<b>49</b>
Irregularidade	--	13	17	13	15	04	07	20	12	13	<b>114</b>
Regularidade e Irregularidade – sem reflexão	--	--	02	08	01	--	--	11	04	02	<b>28</b>

**Legenda:** PNLD – Plano Nacional do Livro Didático; PPL – Proposta para o Letramento; AEN – A Escola é Nossa; AS – Aprendendo Sempre; PP – Projeto Pitangá

Entre os casos de regularidades da norma, foi priorizado, de uma forma geral, o trabalho com a regularidade contextual, com atividades concentradas no terceiro e quarto ano. Em segundo lugar, encontramos atividades com foco na regularidade morfológico-gramatical, com atividades distribuídas ao longo de todos os anos, com exceção da coleção AS, que só apresenta esse trabalho a partir do quinto ano; e, por fim, o trabalho com a regularidade direta, apenas duas atividades em uma única coleção e no terceiro ano.

Entendemos que a quase ausência de trabalho com a regularidade direta se justifica pelo fato de que a relação de uma letra para um som é compreendida pelo aluno durante seu processo de alfabetização, conforme referido anteriormente.

Chama atenção, ainda, o fato de a regularidade contextual não ser trabalhada no quinto ano, em nenhuma das coleções, mantendo apenas o trabalho da regularidade morfológico-gramatical. Apesar de essa ser, de fato, dentre as regularidades, a mais complexa, faz-se necessário que outras regularidades contextuais sejam retomadas ou mesmo introduzidas no 5º ano.

O ensino da ortografia não deve estabelecer uma sequenciação artificial, na qual as regularidades, necessariamente, antecederiam as irregularidades, mas o ensino deve ser sistemático e reflexivo, de forma que os estudantes possam compreender os princípios ortográficos (MELO, 2005).

As atividades analisadas nas coleções foram agrupadas em 14 categorias, de acordo com os objetivos propostos por cada uma delas:

1. Observação/identificação da semelhança sonora entre grafemas diferentes;
2. Reflexão do uso da letra a partir de seu contexto;
3. Sistematização da regra pelo aluno;
4. Sistematização das regras pelo autor;

5. Observação/identificação das sonoridades distintas com uso do mesmo grafema;
6. Correção de palavras pelo aluno a partir de dica no enunciado;
7. Correção de palavras pelo aluno sem dica no enunciado;
8. Compreensão da grafia de palavras a partir da derivação com sistematização das conclusões;
9. Compreensão da grafia das palavras a partir da flexão verbal;
10. Fixação do conhecimento sem reflexão;
11. Formação de palavras a partir da classificação gramatical;
12. Treino ortográfico sem reflexão;
13. Compreensão da relação fala x escrita;
14. Observação da grafia com explicação pelo aluno.

A distribuição das categorias ao longo das coleções analisadas por ano pode ser observada no quadro 2 abaixo:

**Quadro 2:** Distribuição das atividades de acordo com a coleção, a escolaridade e a categoria

Coleção	Ano	Categorias													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
PPL 2007	3 <sup>o</sup> -4 <sup>o</sup> -5 <sup>o</sup>	NÃO APRESENTA ATIVIDADES													
AEN 2007	3 <sup>o</sup>	1	8	2	-	2	1	1	3	-	24	-	-	-	-
	4 <sup>o</sup>	-	1	-	-	3	-	1	1	2	26	-	-	-	1
	5 <sup>o</sup>	-	2	-	-	2	-	2	1	-	19	1	-	-	2
<b>TOTAL</b>		1	11	2	-	7	1	4	5	2	69	1	-	-	3
AS 2010	3 <sup>o</sup>	5	-	7	-	3	-	-	1	-	12	-	5	-	3
	4 <sup>o</sup>	1	-	-	1	2	-	-	2	-	1	-	-	1	1
	5 <sup>o</sup>	1	-	-	-	1	2	1	1	3	4	1	-	-	1
<b>TOTAL</b>		7	0	7	1	6	2	1	4	3	17	1	5	1	5
PP 2010	3 <sup>o</sup>	6	1	1	1	-	-	-	11	-	12	-	8	4	-
	4 <sup>o</sup>	3	1	-	-	5	-	-	2	-	12	4	3	-	-
	5 <sup>o</sup>	4	-	-	3	-	-	-	-	-	9	5	-	-	-
<b>TOTAL</b>		13	2	1	4	5	0	0	13	0	33	9	11	4	0
<b>TOTAL GERAL</b>		21	13	10	5	18	3	5	22	5	119	11	16	5	8

**Legenda:** PNLD – Plano Nacional do Livro Didático; PPL – Proposta para o Letramento; AEN – A Escola é Nossa; AS – Aprendendo Sempre; PP – Projeto Pitanguaá

Das categorias apresentadas, as de número 2, 3, 8, 9, 11 e 14 são as que promovem um ensino sistemático, levando o estudante a refletir sobre a ortografia. Ao buscar identificar esse aparecimento nas três coleções, a tabela 2 nos mostra que, apenas 24 atividades, se fazem presentes na coleção AEN, 20 na coleção AS e 25 na coleção PP. Diante disso, percebemos que a média é de 23 atividades/coleção, não existindo uma distribuição mais diversificada nas categorias que promovem uma maior reflexão. O que corrobora para essa afirmação é a inexistência de atividades, da coleção PP, nas categorias 9 e 14. A diversidade de atividades se faz necessária para que o aluno possa vivenciar dificuldades diferentes a fim de promover uma redescritção mais apropriada do conhecimento ortográfico.

Quando comparamos o total de atividades que promovem reflexão (69) com o total de atividades destinadas à ortografia presente nas coleções (261), é possível observar que a maioria das atividades das coleções AEN e PP ainda estavam voltadas à fixação/memorização das regras ortográficas trabalhadas, além disso, não apresentavam muitas atividades que explorassem a sistematização/verbalização da regra pelo aluno. Estudos como o de Moura (1999), Morais (1999) e Melo (2001) apontam que é importante propor atividades que promovam a tomada de consciência do aluno sobre as questões ortográficas, porém esses tipos de atividades foram pouco presentes nos livros analisados, principalmente nas coleções AEN e PP.

Analisando os manuais do professor, também não foram percebidas orientações significativas quanto ao trabalho com ortografia do ponto de vista de valorizar a exploração da reflexão por parte do aluno. Lembramos que entender como a ortografia está sendo trabalhada nos livros didáticos deve ser uma preocupação da prática docente.

Apesar de o manual do professor enfatizar, em suas respectivas coleções (AEN, PP e AS), que trabalham a ortografia objetivando uma reflexão maior sobre a norma, observamos ainda uma prevalência no trabalho com a memorização, em parte, explicado pelo número significativo das atividades envolvendo irregularidades (Quadro 1 – 114), porém, em algumas atividades, voltadas para as regularidades contextuais ou morfológico-gramaticais, também é possível observar um trabalho com maior ênfase na memorização.

As coleções, de uma forma geral, apresentavam um número significativo de atividades para fixação da aprendizagem (AEN 65%, AS 28% e PP 35%), as quais não

aprofundavam reflexões sobre as compreensões da regra e nem existiam orientações de como o professor pudesse levar a esse aprofundamento na maioria das atividades.

## 7. Organização das atividades de acordo com a norma ao longo das coleções

O ensino da norma ortográfica, como já referido anteriormente, deve levar em consideração suas especificidades. Nesse sentido, as sequências de atividades voltadas para as correspondências fonográficas regulares deveriam ser capazes de levar os estudantes a refletirem sobre os princípios gerativos da norma, por outro lado, no caso das irregularidades, o aluno deverá compreender a necessidade de buscar formas de grafar corretamente, como, por exemplo, solicitar a ajuda de uma pessoa mais experiente ou do dicionário.

Percebemos, ao longo das coleções, que nem sempre essas especificidades da norma são valorizadas pelos LDs analisados, independente do volume e da coleção.

Nos extratos a seguir, discutiremos a forma como foram tratadas algumas correspondências fonográficas.

O primeiro exemplo é uma atividade do livro AEN, do terceiro ano, trabalhando com uma regularidade contextual (uso do **M/N** como marca de nasalização):

### Extrato 1:

2. Observe os exemplos e continue acrescentando **m** ou **n** às palavras abaixo para formar novas palavras.

Lembre-se: antes de **p** e **b**, usamos **m** e, antes das demais consoantes, empregamos a letra **n**.

<i>mata - manta</i>	<i>meta -</i>
<i>boba - bomba</i>	<i>moto -</i>
<i>cata</i>	<i>tapa -</i>
<i>seta</i>	<i>pote -</i>
<i>lobo</i>	<i>troco -</i>
<i>roda</i>	<i>rapa -</i>

(AEN. v.3. p.260)

Na atividade, o comando pede para que os estudantes observem os exemplos, apresenta uma regra (antes de P e B, usamos M) e, em seguida, solicita o acréscimo com as letras em estudo. O exercício foi retirado do caderno de ortografia, , segundo o manual do professor, tem a finalidade de fixar o que já foi aprendido. Mesmo entendendo que a regra já foi trabalhada em outro momento, ressaltamos que os professores, ao utilizarem esse caderno, aprofundem as reflexões com os alunos, pois, nesse caso ortográfico – regularidade contextual -, a relação letra-som é estabelecida de acordo com o contexto de aparecimento do grafema na palavra. Além disso, o aparecimento da regra logo no início da atividade pode fazer com que a execução seja mecânica, pois os alunos irão apenas procurar a letra que vem depois da lacuna (P ou B) para preencher com M ou N, não requerendo do aluno uma reflexão mais efetiva e nem, sequer, a leitura da palavra.

Apesar da atividade acima ser classificada como atividade de fixação, é necessário que o docente reveja com os alunos onde ainda existem dificuldades. A “complementação” é usada como se fosse o suficiente para que o estudante demonstre o aprendizado ou apropriação do conteúdo em estudo. Além disso, essa questão não é acompanhada de uma reflexão sobre os possíveis porquês dos erros cometidos, os quais são apenas corrigidos, não se tornando material de análise em sala de aula.

O extrato 2 apresenta um exemplo de uma atividade do livro PP, do quarto ano, sobre o uso dos grafemas Z, X e S.

#### **Extrato 2:**

*Escreva as palavras no caderno, completando-as com Z, X ou S.*

- |               |              |
|---------------|--------------|
| a) fran___ino | d) rapide___ |
| b) e___austo  | e) capa___   |
| c) rique___a  | f) ace___as  |

*(PP. v. 4. p. 140)*

Essa atividade propõe que seja trabalhada a compreensão do aluno de que um som pode ser representado por mais de um grafema. Porém a atividade mistura palavras que apresentam uma regra que pode ser compreendida pela criança, como é o caso das palavras riqueza e rapidez, com palavras irregulares. Desse modo, é possível observar uma falta de

tratamento diferenciado para as especificidades da norma. Acreditamos que esse tipo de atividade não ajuda o aluno a discernir com qual letra ele deve escrever a palavra.

O livro didático, nesse aspecto, acaba por não ensinar ou ensina através de estratégias que, na realidade, não ensinam, apenas verificam se os alunos sabem ou não escrever correto (SILVA; MORAIS, 2005).

Quanto às irregularidades da norma se faz necessário levar os alunos a compreender que alguns recursos podem ajudar na escrita correta da palavra como, por exemplo, o dicionário (PESSOA e MELO, 2011). Nas coleções analisadas, encontramos apenas doze atividades que vinham a propor o uso do dicionário no tratamento com as irregularidades. Vejamos o extrato abaixo:

### Extrato 3:

2. complete com **x** ou **ch**.

Atenção

Se você tiver dúvidas no momento de completar alguma palavra, consulte um dicionário.

\_\_\_adrez    ca\_\_\_imbo    \_\_\_ereta    en\_\_\_ugar    ria\_\_\_o    re\_\_\_eio  
Salsi\_\_\_a    \_\_\_aveiro    fa\_\_\_ina    li\_\_\_o    \_\_\_ulé    \_\_\_ácara

AEN, v. 2, p. 251

Dentre as atividades que propõem algum nível de reflexão no tratamento da ortografia, podemos exemplificar com o extrato abaixo, da coleção AS para o quinto ano.

### Extrato 4:

*Em dupla. Aceitem o desafio!*

*a) Leiam as frases e reescrevam os verbos, mantendo-os no presente e fazendo a concordância necessária.*

- *O capitão **fala** a bordo e **chama** a tripulação:  
Os nativos \_\_\_\_\_ a bordo e \_\_\_\_\_ o capitão.*
- *A esquadra de Cabral **está** no Brasil.  
Os portugueses \_\_\_\_\_ no Brasil.*
- *A frota **ancora** na Bahia.  
As naus \_\_\_\_\_ na Bahia.*

*b) Observem e comparem os verbos que vocês escreveram acima. Troquem idéias sobre a grafia, a sílaba tônica e o tempo verbal. O que vocês concluíram?*

*(AS. v.5 p. 103)*

No exemplo da atividade acima citado, espera-se que os estudantes flexionem os verbos na 3ª pessoa do plural, percebendo que, no tempo presente, o verbo é grafado com -**ão** no final, porque é uma palavra oxítona, e não com -**am**, como nos demais casos apresentados na atividade. As autoras propõem que a atividade seja desenvolvida em dupla, o que permite uma discussão entre os alunos sobre as possibilidades de construção de hipóteses a respeito da grafia da palavra, além de valorizar as conclusões das duplas a fim de compreenderem os princípios gerativos da norma, levando-os a redescrever seus conhecimentos ortográficos.

É importante ressaltar que a atividade deve ser desenvolvida em dupla. Isso é importante, pois a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, que ocorre através de conflitos interiores estabelecidos pelo indivíduo, tanto quando escreve sozinho (atividades individuais), como quando escreve em interação com os demais (atividades em pequenos grupos, em duplas ou feitas coletivamente).

Nesse sentido, o professor deve estar atento para ampliar as atividades de sala de aula, permitindo que vários agrupamentos sejam realizados, inclusive quando estes não forem solicitados pela atividade em questão.

Ressaltamos, ainda, que o LD deve ser visto como um importante recurso no trabalho do professor, mas que deve ser analisado pelo docente de forma aprofundada a fim de que as sequências de atividades propostas nele possam ser ampliadas pelo docente no momento da mediação. Os docentes precisam tomar consciência sobre os livros didáticos

que estão utilizando, se estes podem ou não contribuir na tarefa de ensinar as correspondências fonográficas (regularidades e irregularidades) da Língua Portuguesa, pois os livros podem contribuir ou não para esse processo de aprendizagem, isso vai depender da abordagem que fazem: se é de forma reflexiva ou se ainda é pautada em memorizações, treinos e fixação do conhecimento sem reflexão (MORAIS E SILVA, 2005).

Diante de tudo que foi exposto, ratificamos o nosso entendimento quanto ao livro didático, pois este tem papel fundamental na contribuição do ensino da norma ortográfica. Apesar de ser um elemento que não é neutro, este instrumento ainda é o recurso mais utilizado pela nossa sociedade, por isso concluímos que deve se apresentar de forma a contribuir para um ensino sistemático para que o aluno possa verificar os critérios de análise, discussão e explicitação do seu conhecimento, sob a mediação do professor.

## **Conclusões**

Os resultados trazidos neste estudo nos revelam que os livros didáticos ainda não apresentam, de forma sistemática, um trabalho que valorize as especificidades da norma ortográfica, mesmo aqueles aprovados pelo PNLD. Apesar de os manuais apontarem que o trabalho com ortografia nas coleções envolverá uma maior reflexão, na prática, isso não se efetiva quando analisamos mais detalhadamente as atividades apresentadas ao longo da norma.

Os resultados ainda apontam que, quando as coleções analisadas abordam o trabalho com ortografia, as atividades tendem a tratar os casos de regularidades e irregularidades da norma da mesma forma, ou seja, algumas delas buscam refletir sobre as irregularidades, enquanto outras tendem a trabalhar exclusivamente a memorização. Nas atividades de regularidades, inclusive, encontramos pouca indicação de outros recursos que são facilitadores da escrita de palavras irregulares como, por exemplo, o dicionário. Dessa forma, como referido anteriormente, o tratamento dado à ortografia não respeita a especificidade de cada norma.

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília. 1997.
- MELO, Janaina Paz de. *Alternativas Didáticas para o Ensino das Regras Ortográficas de tipo Morfológico: um Estudo em Didática da Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2001.
- MELO, Kátia Leal Reis de. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis (org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 77 – 94.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda ao aprendiz a explicar seus conhecimentos sobre a norma*. Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. 1999.
- \_\_\_\_\_. Ortografia: Este Peculiar Objeto de Conhecimento. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *O aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Autentica 2002.
- \_\_\_\_\_. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática. 2003.
- \_\_\_\_\_. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 45 – 60.
- MOURA, Edilza de. *Repensando o Ensino e a Aprendizagem da Ortografia*. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 1999.
- PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; MELO, Kátia Leal Reis de. Recursos didáticos e ensino de ortografia: jogos e dicionário. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro (Org.). *Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa*. Curitiba:CRV.2011. p. 27 – 42.
- REGO, Lucia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 29 – 44.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 61 – 76.

SILVA, Jane Cristina. da. Alfabetização e letramento na política de livros didáticos brasileiros: o ensino fundamental de nove anos e os materiais “para além do livro didático”. IN: DALBEN, Angela.; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras**. ANAIS XV ENDIPE. 2010. P. 78-94.

SILVA, Jorge Luiz Lira da. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2008 a.

VAL, Maria da Graça Costa; MARTINS, Raquel Márcia Fontes; SILVA, Giane Maria da. Ensino de ortografia: a contribuição do livro didático. In: VAL, Maria da Graça Costa. (org.) **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. p. 67-86.

Recebido: 10.05.13  
Aprovado: 25.05.13

---

\* **Ana Cláudia RODRIGUES GONÇALVES PESSOA, Profa. Dra.**  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
E-mail: aclaudiapessoa@gmail.com

\*\* **Cinthia EPITÁCIO DA SILVA, Graduanda**  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
E-mail: cind.epitacio@gmail.com