

**(IR)REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS
EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Aluiza Alves de Araújo (UECE)

aluiza.araujo@uece.br

Francisco Igor Albuquerque Dantas (UECE)

igor.albuquerque@aluno.uece.br

Patricia Jéssica Rocha Silva (UECE)

patricia.jessica@aluno.uece.br

Carla Freitas da Silva (UECE)

carlinha.freitas@aluno.uece.br

Valtércio Duarte de Nóbrega (UECE)

valtercio.nobrega@aluno.uece.br

RESUMO

O aluno está em contato com o ensino das normas ortográficas, principalmente, na educação básica, por meio dos materiais didáticos adotados pelo Ministério da Educação. Sabendo que o livro didático é o principal recurso utilizado pelos professores para esse ensino e conhecendo que ele é um dos principais campos de dificuldade dos discentes, este trabalho tem como objetivo analisar todas as atividades de ortografia, além de reformular uma delas, da coleção Português: linguagens, para o ensino fundamental II, à luz dos pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, de Artur Gomes de Moraes (2002), de Jorge Luís Lira da Silva (2010), de Marcia Lisboa Costa de Oliveira (2013) e de Vinicius da Silva Vieira (2016); da aula de português como um lugar de encontro e interação, de Irlandé Antunes (2003); e do ensino situado com foco na linguagem como interlocução, de Maria Helenice de Araújo Costa (2010). Os resultados de nossa análise revelam que a maioria das atividades não atende aos princípios de regularidade e irregularidade da ortografia (MORAIS, 2002), além de não promoverem a reflexão destas pelos alunos. Chegou-se à conclusão de que os professores devem readequar as atividades, a fim de obterem resultados satisfatórios quanto ao ensino das normas ortográficas.

Palavras-chave: Ensino. Ortografia. Livro didático.

1. Introdução

Em uma sociedade organizada por relações interpessoais, que, por sua vez, são mediadas também por textos escritos, o domínio da ortografia é um dos elementos fundamentais, para que essa sociedade funcione de maneira adequada, ou seja, sem ruídos na comunicação. Nesse contexto, a escola tem papel fundamental na formação da escrita dos cidadãos. E, nela, essa responsabilidade acaba incidindo, principalmente, sobre o professor de língua portuguesa, que, por seu turno, precisa ensinar aos

alunos, entre outros conteúdos, a ortografia que é “uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita” (MORAIS, 2002, p. 18).

Como vivemos em sociedade e temos, cada um, nosso estilo de falar, é necessário que as normas ortográficas regulem a escrita, a fim de que as marcas da oralidade sejam minimizadas nos textos escritos e, assim, haja uma comunicação mais eficaz entre os interlocutores.

Dessa forma, um cidadão que queira estar inserido em nossa sociedade, deve, além de outros requisitos, possuir o domínio das regras ortográficas. Porém, podemos perceber que nem sempre há pessoas com esse domínio. Conforme Morais (2002),

(...) no mundo atual temos a cada dia mais e mais textos para ler, a correção das mensagens escritas é um aspecto fundamental para facilitar a comunicação escrita. Escrever, segundo a norma, é, assim uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar. (...) ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita. (MORAIS, 2002, p. 24)

Infelizmente, devido a um ensino não situado, fragmentado e descontextualizado da realidade dos alunos e, também, ao despreparo dos professores, o tratamento que o ensino da ortografia demanda é deixado de lado, tanto pela escola quanto pelos professores e alunos.

Devemos entender a aula de português como um lugar de encontro e interação, conforme Antunes (2003), em que o professor coaduna teoria e prática à sua conduta de ensino; e o aluno participa ativamente, coatuando nesse processo de ensino aprendizagem. Ou seja, o docente não pode agir como detentor do conhecimento, mas precisa estimular, consoante Morais (2002), a curiosidade dos alunos e mudar de atitude ante ao erro do aprendiz.

Portanto, o ensino de ortografia ainda precisa melhorar. Segundo Morais (2002),

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia (...) parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes. (MORAIS, 2002, p. 28)

Os materiais didáticos das escolas devem apresentar atividades que ajudem o docente no ensino e desenvolvam, no aprendiz, a aprendizagem e a reflexão sobre a ortografia. Por isso, nosso objetivo é analisar

todas as questões ortográficas dos livros do 6º ao 9º ano da coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, para observar se estão de acordo com os pressupostos teóricos que adotamos neste estudo.

Ademais, nosso trabalho está disposto da seguinte forma: inicialmente, levantamos um breve apanhado sobre alguns trabalhos que envolvem a temática da ortografia em materiais didáticos; depois disso, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa; em seguida, analisamos nosso *corpus*; e, por fim, seguimos com as considerações finais.

2. *Fundamentação teórica*

Muitos estudiosos da língua portuguesa têm se dedicado aos estudos da ortografia sob vários aspectos. Entre eles, podemos citar os trabalhos de Morais (2002), sobre ensinar e aprender ortografia, em que se enquadram três tipos de regularidade: diretas, contextuais e morfológico-contextuais. Das regularidades diretas, podemos citar “as relações letra-som que incluem as grafias *p, b, t, d, f e v*” (MORAIS, 2002, p. 29); das regularidades contextuais, que são várias, exemplificamos, consoante Morais (2002),

a “disputa entre o R e o RR reflete o que estamos tratando agora. Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos sempre gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Para o som do “R forte”, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, “risada”), como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte” aparece entre vogais, sabemos que temos de usar RR (como em “carro” e “serrote”). E quando queremos registrar o outro som de R, que alguns chamam “brando” (...) usamos só R, como em “careca” e “braço”. (MORAIS, 2002, p. 30)

Além de o caso da escrita do *r* e *rr*, existem outros casos de relação contextual, como o uso do *g* ou *gu*, do *c* ou *qu*, e várias outras elencadas por Morais (2002, p. 31). Para encerrar o caso das regularidades letra-som, estão os casos morfológico-gramaticais, que, como exemplo, trazemos as palavras “portuguesa”, “francesa” e demais, adjetivos que indicam o lugar de origem, que se escrevem com *esa* no final. Também, Morais (2002, p. 33 e 34) elenca outros da mesma ordem.

Já os casos de irregularidade não ajudam o aprendiz, pois, de acordo com Morais (2002, p. 35), não há uma relação entre letra-som e,

sim, uma disputa. Como exemplo, citamos o emprego da inicial *h* (hoje, helicóptero), a concorrência do *l* com o *lh* (família e toalha), entre outros.

Além disso, lançamos mão dos trabalhos de Vieira (2016), sobre a ortografia nos livros didáticos da educação de jovens e adultos (EJA) das séries finais do ensino fundamental; de Silva (2010), sobre o ensino de ortografia nos livros didáticos de português pós-PNLD das séries finais do ensino fundamental; e de Oliveira (2013), sobre os desafios teórico-metodológicos para o ensino da ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Para nossa análise, além de os estudos supracitados, lançamos mão dos estudos de Antunes (2003), segundo o qual defende que a aula de português enquanto espaço de interação, e, aqui, focamos na aula de ortografia, em que aluno e professor, juntos, em uma relação dinâmica, atuam ativamente na construção e na reflexão do conhecimento da língua portuguesa.

Entendemos que esse momento de interação deve ser planejado pelo docente e passível de mudanças, pois, como sabemos, a sala de aula é um ambiente heterogêneo por natureza. E, durante esse planejamento prévio, o professor deve ter em mente que os livros didáticos não dão conta dos vários níveis de conhecimento dos alunos. Então, o docente, com foco em um ensino situado e contextualizado, conforme defende Costa (2010), deve não só (re)adequar, mas criar atividades que, de acordo com Morais (2002), estimulem a curiosidade dos alunos sobre a reflexão acerca da norma ortográfica. Além disso, “com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente o seu trabalho” (MORAIS, 2002, p. 28).

Finalizada essa parte, passaremos agora aos passos metodológicos da nossa empreitada.

3. Metodologia

Para este trabalho, escolhemos a coleção da editora Saraiva – *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do ensino fundamental II, por ter sido adotada pelo Ministério da Educação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 2014 e 2016 e usada por diversos alunos das escolas públicas em todo o território nacional.

A coleção, composta de quatro livros, atende aos alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente. O foco do nosso estudo é analisar todas as atividades de ortografia da referida coleção.

Os livros dessa coleção estão divididos em unidades, compostas por capítulos, que são formados por várias seções, e, entre elas, está aquela destinada ao ensino da ortografia, intitulada “De olho na escrita”.

E, somando-se aos trabalhos de Morais (2002), de Vieira (2016), de Silva (2010) e de Oliveira (2013), propomos, além da análise das atividades de ortografia, a readequação da seção destinada ao uso do *g* e *j*, presente no livro do 7º ano, de Cereja e Magalhães (2012b), visto que, como veremos em nossa análise, ela não está adequada aos princípios de Morais (2002) sobre as regularidades e irregularidades, nem promove a reflexão do aluno sobre esse caso específico da ortografia.

4. Da ortografia em livros didáticos do ensino fundamental

Neste momento, iniciaremos a análise das referidas atividades no material de Cereja e Magalhães (2012), começando pelo livro do 6º ano até chegarmos ao livro do 9º ano.

4.1. Da análise da ortografia no livro do 6º ano

O livro do 6º ano, de Cereja e Magalhães (2012a), está dividido em quatro unidades e cada uma delas possui três capítulos, divididos em seções. Com exceção do capítulo um da primeira, segunda e terceira unidades e do último da quarta unidade, todos os outros possuem uma seção destinada ao trabalho com a ortografia. Os assuntos tratados nessas seções estão dispostos na seguinte ordem: fonema e letra; emprego da letra *h*; dígrafo e encontro consonantal; encontros vocálicos; divisão silábica; sílaba átona e sílaba tônica e palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; e, por fim, acentuação (I) e acentuação (II).

Todas essas seções iniciam-se com uma atividade mediada por algum tipo de texto, como anúncios, folhetos, tirinhas, piadas e fragmentos textuais. Essas atividades mesclam perguntas de interpretação textual com outras perguntas referentes ao assunto de ortografia tratado naquela seção. Depois dessa atividade, há uma breve explicação sobre o tema da seção e a definição do assunto em questão. Por exemplo, na unidade um, a seção do capítulo três, destinada ao ensino da ortografia, trata do em-

prego da letra *h* e se inicia com uma tirinha da turma da Mônica, que é o mote para uma atividade de duas questões, em que a primeira trata da reflexão sobre o uso da letra *h* e tem como suporte um *box*, explicando a origem das palavras da língua portuguesa. Nessa questão, o item pede que o aluno leia em voz alta as palavras: *hoje* e *humor* e pergunta se a letra *h* é pronunciada, e o item b pede para que ele leia o *box* e responda por que o *h* foi mantido nessas palavras. De acordo com Morais (2002), essa questão está bem formulada, pois leva o aluno a refletir sobre a origem das palavras da língua portuguesa que incorporou inúmeras palavras e expressões de várias outras línguas. Depois dessa parte, a seção dá algumas orientações breves sobre o uso da letra *h*, e, por fim, ela traz outra atividade de três questões sobre esse assunto.

Doravante, a próxima seção trata de dígrafo e encontro consonantal. Ela se inicia por uma reportagem, e, depois, existem dois itens: a e b. O primeiro pede ao aluno que observe as seguintes palavras: *nobre*, *primeiro*, *desenho* e *milhão*, que estão em um *box*, e que perceba os encontros das letras *br*, *pr*, *nh*, e *lh*, e, por fim, pergunta em quais delas as duas letras correspondem a um único fonema; logo a seguir, o item b solicita que o aprendiz repare na correspondência entre o número de letras e o número de fonemas das palavras *nobre* e *desenho* e pede para que ele responda quantas letras e fonemas tem cada uma delas. Após essa atividade, a seção traz uma definição de encontro consonantal e dígrafo e, ainda, alguns exemplos. Em seguida, uma atividade de três questões é proposta, mas, segundo Morais (2002), não coaduna prática e reflexão sobre a escrita dos dígrafos e encontros consonantais, pois trata apenas do aspecto de cópia e memorização.

No capítulo três dessa mesma unidade, a seção “De olho na escrita” inicia o estudo dos encontros vocálicos: ditongo, tritongo e hiato, inicialmente, ancorada por uma tirinha e por dois itens: a e b, solicitando que o aluno, nas palavras *Suriá* e *Sônia*, diga em qual delas a letra *i* é pronunciada de maneira mais forte e mais fraca, respectivamente. Em seguida, ela oferece uma breve explicação com exemplos sobre os três tipos de encontros vocálicos e, enfim, dirige um pequeno texto ao aluno que serve de apoio para uma atividade de três questões, nas quais as duas primeiras referem-se aos encontros vocálicos.

Passando para a unidade três, a seção do capítulo dois ocupa-se do ensino da divisão silábica e, mantendo a proposta do livro, um texto é o gancho para esse assunto. Com a finalidade de abordar o assunto em questão, o texto mostra seis palavras divididas: *depende*, *profundidade*,

viscosas, Heloísa, Faculdade e profundidade, e, em seguida, a questão pede ao aluno que explique o motivo dessas palavras estarem separadas. A seguir, outro texto é proposto em que há uma palavra grafada da seguinte forma: *ca – va – lo*, e o item *c* dessa questão solicita ao aprendiz que volte ao texto e, pelo contexto, explique por que essa palavra está escrita dessa maneira. Após isso, a seção oferece uma breve explicação sobre a divisão silábica nos hiatos, ditongos, tritongos, dígrafos e encontros consonantais e depois aparecem mais duas questões.

Dando prosseguimento ao estudo da ortografia, a seção do capítulo três dessa mesma unidade dá conta do ensino das sílabas átona e tônica e das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Mais uma vez, as questões não ampliam a reflexão do aluno sobre esse assunto, pois solicitam apenas que ele identifique, copie e classifique as palavras quanto à sua tonicidade.

E, por fim, na última unidade deste livro, estão as seções que tratam da acentuação das palavras, distribuídas em dois capítulos. Seguindo a ideia das seções anteriores, as questões são elaboradas a partir de um texto curto no início da seção. Infelizmente, as questões da atividade continuam trabalhando apenas aspectos superficiais, pois pedem aos alunos que indiquem e copiem algo. Por exemplo, a segunda questão traz um *box* com as seguintes palavras: *verificar, sanatório, capaz, louco, vários, parabéns, parede, você, responsável e está*, e pede para que o aprendiz identifique as sílabas tônicas com acento. Outra questão é apresentada em outro *box* com as seguintes palavras: *médico, máquina, último, próximo, sábado e público*, e solicita que o aluno classifique essas palavras quanto à posição da sílaba tônica. E as outras questões seguem o mesmo modelo, sempre pedindo ao aprendiz que indique ou copie.

Finalizada essa parte, passaremos à análise das questões do 7º ano.

4.2. Da análise da ortografia no livro do 7º ano

Agora, serão analisadas as questões ortográficas pertencentes ao livro do 7º ano. Este livro é composto de quatro unidades e cada uma contém três capítulos. As questões ortográficas estão distribuídas em sete seções que observaremos a seguir.

No capítulo um, “O nascimento de um herói”, da unidade um, *Heróis*, é abordada a primeira seção ortográfica, “De olho na escrita”, que

traz o uso das letras *g* e *j*. Podemos observar que a seção inicia com um tipo de dificuldade ortográfica irregular, pois há poucas regras para a escrita dessas letras. Nesse caso, o aluno deve conhecer a palavra memorizando a escrita. Segundo Moraes (2002, p. 35), “a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual”.

A seção inicia com uma tirinha de Jean Galvão, que apresenta as palavras *sargento* e *sarjeta*, discutidas na primeira questão, em que se pede ao aluno para observar a grafia destas palavras e, em seguida, indaga-se se ambas apresentam o mesmo som e qual seria ele. Na segunda questão, é solicitado que o aluno leia em voz alta as duas sequências de palavras, atentando novamente para o som das letras *g* e *j*, porém as palavras descritas são *gata*, *gota*, *gula*, *japonês*, *jogador* e *juramento*, *ajudando*, assim, o aluno é levado a refletir sobre outro som da letra *g*. Na terceira questão, indaga-se ao aluno a qual conclusão pode-se chegar, ao observar as questões anteriores em que são elencados cinco itens, contendo as seguintes afirmativas: as letras *g* e *j* têm o mesmo som antes de *a*, *e*, *i*, *o* e *u*; as letras *j* e *g* têm o mesmo som antes de *e* e *i*; antes de *a*, *o* e *u*, a letra tem som de “guê” e a letra *j* tem o som “gê”; na grafia de algumas palavras da língua portuguesa, nem sempre um som (fonema) corresponde a uma única letra; na grafia das palavras da língua portuguesa, cada som é representado por uma única letra. Podemos perceber que as questões proporcionam ao aluno uma reflexão sobre a grafia e o som das letras.



Imagem 1: Livro do 7º ano (CEREJA & MAGALHÃES, 2012b, p. 33)

Após essas questões, é explicado ao aluno que nem sempre um fonema corresponde a uma única letra e em seguida são fornecidas algumas orientações ortográficas para o uso adequado da letra *j*. Por fim, são trabalhados dois exercícios, um sobre derivação das palavras *jeito* e *no-jeito*, auxiliando o aluno a perceber, a partir do exemplo, que o radical se mantém. No último exercício, é solicitado que o aluno observe as palavras *algema*, *contágio*, *ultraje*, *digestão*, *despejar*, *projetar*, *lisonja* e

gorja. Em seguida, pede-se ao aluno, com base nas grafias informadas, que complete as palavras com a letra *j* ou *g*, dessa forma, finalizando a seção. Seria mais interessante para o aluno memorizar a grafia irregular de *j* e *g*, em vez de trabalhar com uma questão de completar. Nesse caso, para o exercício de memorização, poderia ser trabalhada uma questão de caça-palavras, na qual o aluno olharia várias vezes para a escrita das palavras, mas isso seria feito de forma lúdica.

A seção seguinte continua com a ortografia de *g* e *j*, explicando que, na seção anterior, o aluno aprendeu a usar a letra *j* e agora o aluno aprenderá como empregar a letra *g*. Explica que se usa a letra *g*, quando há palavras derivadas de outras que apresentam a letra *g*; palavras com terminações *-agem*, *-igem*, *-ugem*, exceto as palavras *pajem* e *lambujem*. Em seguida, apresenta as terminações *-ágio*, *-égio*, *-ígio*, *-ógio*, *-úgio*. Por fim, traz um exercício para a fixação. A atividade inicia solicitando que o aluno leia os quadrinhos para responder as questões um e dois, visto que, nos quadrinhos, algumas palavras estão sem as letras *g* e *j*. Na primeira questão, é solicitado que o aprendiz reescreva as palavras incompletas, acrescentando as letras *g* e *j*. Na segunda questão, é trabalhada a interpretação do quadrinho e a terceira questão pede que o aluno complete as frases, empregando a palavra *vijem* ou *viagem*, depois de apresentada uma explicação sobre o uso de cada uma.

Na terceira seção, “De olho na escrita”, inicia-se o conteúdo sobre a acentuação dos ditongos e hiatos com uma tirinha da cartunista Laerte. Depois, é desenvolvida uma atividade sobre as palavras que estão na tirinha. A explicação sobre o conteúdo é feita brevemente em um *box*, ancorado pelo motivo de se tratar de uma revisão sobre os encontros vocálicos. Ainda na mesma questão, as palavras do primeiro item são reutilizadas no próximo item com o objetivo de que o aluno compare e perceba o tipo de encontro vocálico que aparece em cada grupo, bem como as palavras que devem receber o acento gráfico e classificá-las de acordo com a posição da sílaba tônica.

Na segunda questão, pede-se ao estudante que faça a comparação quanto à acentuação e que deduza qual regra pode ser inferida. Após a atividade, apresentam-se as explicações sobre a acentuação de ditongos abertos, com vários exemplos. Depois, aborda a acentuação dos hiatos, iniciando com uma tirinha. É solicitado ao aluno, após a leitura da tirinha, que observe as duas palavras, neste gênero, que possuem hiato. Ainda na mesma questão, pede-se que o aluno faça a divisão silábica e responda em qual situação o *i* recebe acento gráfico. Repete-se o pedido de

comparação entre os dois grupos de palavras, observando-se que nem todas recebem o acento gráfico e questionando em quais situações as vogais *i* e *u* dos hiatos recebem ou não o acento. Após a atividade, é feita uma breve explicação que responde as perguntas da atividade. Por fim, é realizado um exercício com cinco questões, reforçando o conteúdo trabalhado.

A quarta seção ortográfica do livro didático do 7º ano, de Cereja e Magalhães (2012b), inicia-se com a solicitação de leitura de uma tirinha, de Jean Galvão. Após a leitura, é explicado que todos os elementos, explícitos e implícitos, contribuem para a construção de sentido. Em seguida, há perguntas sobre as informações explícitas, depois o leitor é indagado sobre a classe gramatical das palavras *por/pôr* e o tempo verbal das palavras *pode/pôde*, direcionando a atenção do aprendiz para as diferenças entre as palavras.

Posteriormente é realizada uma explicação, respondendo à segunda questão e é apresentada uma definição sobre o acento diferencial. Além disso, é feita uma breve explicação sobre o acordo ortográfico. Por fim, é trabalhado um exercício com três frases, nas quais o discente deve identificar as palavras que necessitam receber o acento diferencial, ou seja, uma atividade superficial e de pouco incentivo ao aprendizado do aluno.

A quinta seção cuida do emprego dos vocábulos *há* e *a*, sendo iniciada novamente com uma tirinha do Laerte. As questões, a seguir, solicitam que o aluno responda quais as referências ao tempo na tirinha. Depois solicita que o aluno conclua quando deve ser empregado o verbo *haver* e quando deve ser empregada a preposição *a*. Logo após, é realizada uma brevíssima explicação sobre o uso desses vocábulos. Por fim, é trabalhada uma atividade de sete frases, na qual o aluno deve escrever a palavra *há* ou *a* para exercitar o uso de cada uma no contexto adequado.

A sexta seção ortográfica traz novamente uma tirinha de Fernando Gonsales para ser trabalhada nas três primeiras questões, atentando para o uso das palavras *mal* e *mau*. Em seguida, é explicado em um único parágrafo o emprego dessas palavras, revelando que a palavra *mal se* trata de um substantivo e a palavra *mau* refere-se ao advérbio de modo. Por fim, em um exercício de duas questões, é solicitado ao aluno que reescreva as frases a seguir, empregando, adequadamente, essas palavras.

A sétima e última seção “De olho na escrita” trabalha o uso das palavras *mas* e *mais*, sendo iniciada novamente com uma tirinha, dessa vez do Calvin Hobbes. A primeira questão da atividade pergunta ao leitor

se a palavra *mas* tem ideia de adição ou oposição, depois solicita que reescreva a palavra com outra que possua um sentido equivalente. Na segunda questão, é perguntado se a palavra *mais*, usada na tirinha, traz ideia de intensidade ou de quantidade. A seguir, é feita uma breve explicação sobre o emprego das palavras *mas* e *mais*. Por fim, o conteúdo é reforçado no exercício a seguir, no qual o aluno deve empregar o uso dessas palavras em três frases, observando o alinhamento com o contexto.

Terminada esta parte do nosso trabalho, iniciaremos a análise do livro do 8º ano.

4.3. Da análise da ortografia no livro do 8º ano

Neste momento, iniciaremos a análise das questões ortográficas pertencentes ao livro do 8º ano, de Cereja e Magalhães (2012c). Esse livro é composto de quatro unidades. Cada unidade contém três capítulos. As questões ortográficas estão distribuídas em seções intituladas: “De olho na escrita”, que observaremos a seguir.

No capítulo dois, “Pílulas inquietantes”, da unidade um, “Humor: entre o riso e a crítica”, é trabalhada a primeira seção ortográfica “De olho na escrita”, na qual traz o uso da letra *s*. Podemos observar que esta seção trabalha com uma regularidade ortográfica, ou seja, a regra da letra *s* é inferida a partir da recorrência de seu uso em contexto específico. Desse modo, devemos possibilitar que o aluno perceba essa recorrência a partir de exercícios que permitam essa percepção. Segundo Moraes (2002), o aluno tem condições de aprender ortografia assim que puder ler e escrever sozinho, e a curiosidade de saber o porquê de uma palavra se escrever com *s* e não com *z* deve ser sempre estimulada.

A seção tem início com a leitura de um poema de Carlos Queiroz Telles para a resolução das questões a seguir. Na primeira questão, o aluno deve identificar as palavras que apresentem a escrita da letra *s* com o som de [s]. Na segunda questão, é solicitado que o aluno identifique as palavras que possuem a escrita das letras *s*, *x*, *c*, *ç* e *ss*, mas que apresentem o som de [s]. Na terceira questão, é informado que algumas palavras são escritas com a letra *s*, mas possuem o som do [z]. Depois, pede-se que sejam identificadas no texto lido. A quarta questão solicita que os alunos releiam a 3ª estrofe e respondam qual a origem da palavra *atenciosamente* e qual verbo deu origem à forma verbal *quiser*. Ao finalizar as atividades, o aluno deverá perceber que, no sistema ortográfico da língua

portuguesa, o fonema /s/ pode ser representado na escrita por diferentes letras, além de o fonema /z/ ser representado na escrita pelas letras s e z. Corroborando os postulados teóricos de Morais (2002), podemos constatar que as questões em análise proporcionam ao aluno uma reflexão sobre a grafia e o som das letras.

O terceiro capítulo, cujo título é “O povo: suas cores, suas dores”, da unidade um, traz a canção *Emília* do grupo musical Pato Fu para ser trabalhada nas questões ortográficas. A primeira questão pede a identificação dos substantivos que apresentam o som [z]. Em seguida, solicita o reconhecimento dos substantivos concretos e abstratos na canção lida. Na terceira questão, o aluno é instigado a perceber a regra em que se baseia o emprego de s na escrita.

No primeiro capítulo, intitulado “Felicidade: quanto custa”, da unidade dois, observamos o emprego da letra z. Inicialmente, pede-se aos estudantes que leiam a anedota e respondam as questões. A primeira questão pede que sejam identificadas as palavras que apresentam o som [z] no texto. A segunda questão solicita que sejam reconhecidas as palavras que possuem o som de [z], mas com representação gráfica de s e z. Na terceira questão, é informado que a palavra *certeza* deriva da palavra *certo*, para que o aluno note o acréscimo do sufixo *-eza*. Em seguida, pede-se que sejam observadas as palavras formadas pelo mesmo procedimento como, por exemplo, triste – *tristeza*, belo – *beleza*, fraco – *fraqueza*, pobre – *pobreza*, árido – *aridez*, pálido – *palidez*. Depois, é questionada a classe gramatical das palavras certo, triste, *belo*, *fraco*, *pobre*, *árido* e *pálido*. No item seguinte, é solicitada a separação em concreto e abstrato dos substantivos *certeza*, *tristeza*, *beleza*, *fraqueza*, *pobreza*, *aridez* e *palidez*. Por fim, o aluno deve deduzir qual regra deve ser usada para o acréscimo do sufixo *ez* e *eza*. Após a atividade, é feita uma breve explicação sobre o conteúdo trabalhado nas questões, ratificando o que Morais (2002) declara:

faz-se necessário que o aluno perceba o princípio fulcral destas dificuldades que ele não precisa memorizar, caso não existam regras, então é salutar que consulte dicionários ou afins e conserve na mente as imagens fotográficas destas palavras. (MORAIS, 2002)

No segundo capítulo, “Consumo: o mundo da sedução”, da unidade três, podemos ver o emprego de letra x ou *ch*. Inicialmente, é solicitada a leitura do texto “Uma casa com o telhado no chão”. Depois, o aluno é orientado para que observe a palavra *cachorro* e, em seguida, é solicitado que preencha as lacunas das palavras com x ou *ch*, sendo que todas

elas são derivadas do vocábulo *cachorro*. Por fim, pede-se que ele justifique o motivo dessa recorrência, induzindo-o a concluir que essas palavras são grafadas com *ch* por serem derivadas da palavra *cachorro*. Na segunda questão, são apresentados os vocábulos *ameixa* e *peixe*, para que o aluno responda se a palavra *bai_o*, que aparece duas vezes no texto, deve ser grafada com *x* ou *ch*. Dessa forma, ele internalizará a regra para o emprego das letras *x* e *ch*. Agora, analisaremos o livro do 9º ano.

4.4. Da análise da ortografia no livro do 9º ano

Depois da análise das seções de ortografia dos livros do 6º, 7º e 8º anos, iniciamos o estudo do livro de 9º ano, de Cereja e Magalhães (2012d), e percebemos que ele apresenta algumas abordagens de ortografia, em menor número daquelas do 6º, 7º e 8º anos. A primeira seção deste livro da coleção trata sobre a utilização das formas verbais *tem* ou *têm* e *vem* ou *vêm*. Esses casos, segundo Morais (2002), se tratam de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais. Sobre esses verbos e suas variáveis formas verbais, o livro apresenta duas questões que levam o aluno a refletir sobre as suas diferenças na fala e na escrita. Possibilitam também o aluno a formular um padrão de quando é utilizado *tem/vem* ou *têm/vêm*. Em seguida, a seção aborda outros verbos que são formados de *ter*, por exemplo: conter, deter e manter, e de *vir*, por exemplo: porvir e intervir, e suas formas de apresentação. Ainda nessa seção, o livro também traz a diferença no emprego de *pode* e *pôde*, que pertencem ao grupo de regularidades morfológico-gramaticais. Continuando essa abordagem, a seção traz quatro atividades para desenvolvimento do trabalho de aplicação das formas verbais apresentadas, além de finalizar a temática, apresentando outras formas verbais que partem de outras regras, como os verbos *crer*, *dar*, *ver* e *reler*, que são apresentadas de formas diferentes no singular e no plural.

A próxima abordagem presente no livro da série trata do uso de *c*, *ç* ou *ss*. Os primeiros exercícios desse tópico partem da interpretação de uma tirinha do ponto de vista dos fonemas presentes no texto. Em seguida, o destaque vai para o uso do *ss* empregado no pretérito imperfeito do subjuntivo. O mais interessante dessa questão é que o livro apresenta algumas atividades para que o aluno se utilize desse fonema nesse tempo e modo verbais, sendo que o último item dessa questão leva o aluno a deduzir uma regra de quando se empregam as letras *ss* em formas verbais.

Dando continuidade ao conteúdo da seção, o livro exhibe outros

empregos do *ss*, que acontece nas correlações *gred* → *cess*; *gred* → *gress*; *prim* → *press*; *tir* → *ssão*, apresentando alguns exemplos dessas correlações. Em seguida, mostra alguns exemplos do uso do *ç*. Nessa parte da atividade, o livro acaba se equivocando, pois basicamente não apresenta exercícios que façam o aluno compreender como acontece essa utilização. Em seguida, o livro traz outras sete questões acerca da temática de ortografia da seção. Todavia, cinco dessas questões partem apenas da exposição de um exemplo e o enunciado pede para que o aluno faça a derivação a partir dele. As outras duas questões apresentam um texto cada, sendo que a primeira possui alguns erros de escrita e o aluno precisa fazer a correção desses erros e explicar a diferença entre as palavras *cem* e *sem*, também presentes no texto; a segunda questão, que também apresenta texto, mostra algumas palavras com a ausência de letras e pede que o aluno preencha com *s*, *z*, *c*, *ç* ou *ss*.

Notamos assim que, nessa primeira abordagem de ortografia, como se trata de correspondências fonográficas irregulares, o papel do professor é de “ajudar o aluno a investir na memorização das palavras que são de fato importantes, porque aparecem mais quando ele escreve” (MORAIS, 2002, p. 35), como pode ser observado claramente nas palavras utilizadas no texto: *você*, *sentia*, *pessoas*, *polícia*, etc.

A segunda abordagem presente no texto, que trata sobre os usos de *e* ou *i* e de *o* ou *u*, no terceiro capítulo da terceira unidade, inicia a seção justamente com a explicação de que “nem sempre há correspondência entre os sons que produzimos na fala e as letras que os representam na escrita” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 188). Em seguida, os autores trazem alguns usos em que são empregadas as letras em estudo. A partir desse momento inicial, o livro traz cinco questões, em que a primeira questão pergunta ao aluno, com base em uma tirinha, se a forma correta de grafar uma palavra que não apareceu na referida tirinha é *atrae* ou *atrai*. Apesar de a seção já ter apresentado as situações de uso que levaria o aluno à escrita correta da palavra em questão, os autores poderiam ter solicitado alguma justificativa por parte do aluno, para que ele pudesse fazer uma observação quanto à escrita correta e ao porquê dela. No caso dessa questão, o emprego do *e* ou do *i* se enquadra nos casos de regularidades contextuais, conforme Morais (2002) classifica, o que requer do aluno uma maior atenção à tonicidade da palavra, que, por sua vez, precisa ser considerada nas estratégias de ensino de ortografia. A questão seguinte também traz a utilização do *e* ou do *i*, como fazendo parte do grupo dos casos regulares contextuais, que compreende o uso destas le-

tras no final de palavras com som de *i*. A terceira questão apresenta um caso de irregularidade do uso dessas letras na escrita de palavras. Nesse caso, existe uma disputa entre o *e* e o *i*, por se apresentarem no meio da palavra. Assim, o aluno precisa consultar o dicionário, quando não memorizar, a escrita correta das palavras que envolva esse tipo de emprego.

As duas últimas questões voltam-se para o emprego de *o* e de *u*, apresentando-se como irregularidades na escrita por também estarem no meio das palavras. Nessas questões, os autores não contribuíram para o aprendizado dos alunos no sentido de promover a memorização de palavras comuns ao cotidiano do aluno, que eles costumam escrever ou serem expostos a sua grafia.

A seguir, propomos a reformulação de uma atividade do livro do 7º ano.

4.5. Proposta de atividade

O material didático analisado mostrou que há poucas atividades que auxiliam no processo de reflexão, no caso das propriedades regulares, ou memorização, no caso das propriedades irregulares, durante a internalização da ortografia. Por isso, selecionamos uma questão que trata das propriedades irregulares, por apresentarem maior dificuldade na internalização da escrita, e propomos a sua reformulação, com o objetivo de contribuir para a elaboração de atividades que sejam atrativas para a memorização das palavras.

A questão que nos levou a uma proposta de reformulação encontra-se na seção “De olho na escrita”: *G ou J*, na página 35 do livro *Português: Linguagens do 7º ano*, de Cereja e Magalhães (2012b). A questão pede que o aprendiz observe a grafia das palavras *algema*, *contágio*, *ultraje*, *digestão*, *despejar*, *projetar*, *lisonja* e *gorja*. Em seguida, com base no quadro dessas palavras, solicita ao aluno que complete as palavras *indigestão*, *algemado*, *ultrajado*, *contagante*, *despejado*, *lisonjeado*, *projeção* e *gorjeta* com as letras *g* ou *j*, descobrindo assim a escrita correta e memorizando-a.

A grafia das letras *g* e *j*, apenas diante das vogais anteriores, faz parte das propriedades irregulares da ortografia, ou seja, não há uma regra específica que ajude o aprendiz durante o emprego dessas letras. Segundo Morais (2002, p. 35), “a memorização da forma correta das palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais

dessas palavras (...)"'. Portanto, é necessário que sua escrita seja internalizada através da visualização constante de palavras que apresentem essas grafias. Porém, a atividade de memorização apenas apresenta um conjunto de palavras para o aluno reescrever a partir desse conjunto. É um exercício que não apresenta nenhuma atratividade para o aprendiz. O processo de memorização é um trabalho enfadonho, por isso é interessante que a atividade forneça elementos envolventes, para que esse processo seja menos cansativo.

Em vista disso, para a memorização da grafia das palavras com *g* e *j*, propomos a seguinte reformulação: solicitamos inicialmente que o aluno encontre dez palavras no caça-palavras e, em seguida, faça uma triagem, selecionando as palavras com as letras *g* e *j*, escrevendo-as nos quadros correspondentes. São cinco palavras com a letra *g* (gelatina, geração, gentil, imagem, gema) e cinco palavras com a letra *j* (sujeira, laranja, lojista, queijo, jeito). Dessa forma, o aprendiz é desafiado a encontrar essas dez palavras, fazendo com que ele olhe constantemente para a escrita da palavra no quadro caça-palavras, memorizando a imagem gráfica de cada uma delas. Depois, o aluno será conduzido a reforçar essas grafias, escrevendo as palavras em seus respectivos lugares. Para a atividade ser ainda mais dinâmica, o professor pode estipular um tempo para a execução da atividade, premiando aqueles que finalizarem rapidamente. Desse modo, acreditamos que o aprendiz será motivado satisfatoriamente a realizar a atividade, além de memorizar a escrita das palavras irregulares.

5. Considerações finais

Ao final desse estudo, pudemos perceber que tanto a concepção do ensino de ortografia quanto à (re)elaboração de atividades ortográficas são processos complexos. Sabendo disso, é fundamental que o professor de língua portuguesa planeje bem essas aulas, não se fiando apenas no livro didático, tendo em vista que a maioria das atividades desses livros não condizem com os pressupostos de (ir)regularidade ortográficas, como defende Morais (2002), e não levam em consideração a heterogeneidade de uma sala de aula.

Trabalhar com a ortografia, segundo esse autor, é estimular a curiosidade e desafiar as expectativas dos discentes. Também entendemos que, para elaborar atividades de ortografia, é preciso conceber que a atividade, seus enunciados e seus propósitos, devem ser situados e com vistas a um ensino com foco na aprendizagem (COSTA, 2010). Ciente des-

sas teorias, o professor que trabalha com o ensino-aprendizagem deve desconsiderar questões descontextualizadas, fragmentadas e isoladas.

Verificamos que a maioria das atividades analisadas, neste estudo, ainda recorre a métodos inadequados para a elaboração de questões de ensino de ortografia em livros didáticos, pois empregam práticas ultrapassadas, como a cópia e a percepção sem reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012a.

_____. *Português: linguagens*, 7º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012b.

_____. *Português: linguagens*, 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012c.

_____. *Português: linguagens*, 9º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012d.

COSTA, Maria Helenice de Araújo. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, vol. 2, n. 2, p. 151-167, 2010. Disponível em:

<http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202010_1.pdf>.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. *Revista SOLETRAS*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 293-311, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7864/7903>>. Acesso em: 21-01-2018.

SILVA, Jorge Luís Lira da. O livro didático de português pós-PNLD: como anda o ensino de ortografia?. In: *Cadernos de Educação*, Pelotas, vol. 35, p. 81-107, jan./abr. 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1616/1499>>. Acesso em: 21-01-2018.

VIEIRA, Vinicius da Silva. A ortografia nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos das séries finais do ensino fundamental.

Entrepalavras, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 148-167, jan./jun. 2016.

Disponível em:

<<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/608/330>> Acesso em: 21-01-2018.