

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

ANA LUIZA DE SOUZA COUTO

**A ORTOGRAFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º E 7º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Belo Horizonte
2020**

ANA LUIZA DE SOUZA COUTO

**A ORTOGRAFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º E 7º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino do Português

Orientadora: Prof.^a Dra. Daniela Mara Lima Oliveira
Guimarães

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C871o Couto, Ana Luiza de Souza.
A ortografia nos livros didáticos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental [manuscrito] / Ana Luiza de Souza Couto. – 2020.
118 f., enc. : il., tabs., p&b.
Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino do Português.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 111-117.
Anexos: f. 118.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental) – Teses. 2. Língua portuguesa – Ortografia – Teses. 3. Livros didáticos – Avaliação – Teses. I. Guimarães, Daniela Mara Lima Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

A ORTOGRAFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL


ANA LUIZA DE SOUZA COUTO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.


Aprovada em 17 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Orientadora
UFMG


Prof(a). Leandra Batista Antunes
UFOP


Prof(a). Ana Paula Campos Cavalcanti Soares
Centro Universitário Newton Paiva

Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2020.


Profa. Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira
Subcoordª. Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos
FALE/UFMG

Dedico este trabalho aos meus pais, meu irmão e meu primo, Carlos César, por sempre acompanharem e incentivarem meus voos rumo aos meus objetivos. À Daniela, minha orientadora, pela compreensão, incentivo e exemplo de pessoa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelos mais singelos cuidados durante os dois anos do mestrado.

Aos meus pais, pelos ensinamentos e apoio incondicional. Ao meu irmão e amigo, Marcus Vinícius, minha eterna gratidão, sempre presente na minha vida, nas alegrias e tristezas, a todo momento pronto para me ouvir e aconselhar, sua voz e seu abraço me confortam.

À Daniela, minha orientadora, gratidão eterna, respeito e admiração. Sempre muito atenciosa, compreensiva, um dos meus exemplos de pessoa, contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Muito obrigada pela parceria!

Ao longo do mestrado fiz novas e fortaleci amizades, as quais sou grata. À Cissa, querida amiga, pelas conversas sobre a vida, pessoal e acadêmica, pelo apoio e incentivo, tudo ficou bem mais leve com a sua amizade. À querida amiga Alcione, que conheci no primeiro dia de aula do mestrado, pela amizade, conversas, ajudas e conselhos, sua generosidade me encanta. À Letícia, companheira de orientação, pela parceria e amizade durante os últimos anos. Ao Arthur e Fernanda, pelas conversas sobre a vida acadêmica e os momentos descontraídos no início desta jornada.

À Vivi, querida amiga e roommate, gratidão eterna pelo convívio diário, pelas conversas sobre a vida pessoal e acadêmica, as risadas e os momentos leves. O árduo percurso da pós-graduação foi bem mais leve com a sua companhia.

Agradeço à querida Amanda pela amizade e apoio. Ao Moreno, Angela, Pedro e João Lourenço (*In memoriam*), gratidão por terem me acolhido na casa dos Siqueiras.

À Marília, minha terapeuta, por todo apoio psicológico durante esta caminhada.

À professora Thaís Cristófar, pelo parecer no projeto inicial deste trabalho, com pertinentes sugestões. Além disso, obrigada por mostrar um pouco do que é a Fonologia e de como o mundo é dinâmico.

Aos membros da banca, Leandra, Ana Paula e Anya Campos, pela linda defesa e por terem contribuído tanto para o meu trabalho. Muito obrigada, de coração!

Aos professores que cederam, gentilmente, alguns dos livros analisados neste trabalho.

Aos meus tios, tias, primos e avós, por todo apoio. Ao grupo da Célula, por todas as orações.

A CAPES, pelo apoio financeiro nas participações de eventos e pela manutenção da bolsa durante os dois anos.

A todos que contribuíram para a concretização deste trabalho, meu muito obrigada!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

A dificuldade de ensinar e aprender ortografia é a realidade nas escolas brasileiras. Tendo em vista que o livro didático atua como aliado do professor na sala de aula, viu-se pertinente a análise de como ocorre a abordagem da ortografia nos livros didáticos. Visto isso, esta pesquisa objetivou refletir sobre a abordagem da ortografia dos livros didáticos do 6º e 7º anos aprovados no PNLD 2017. Como objetivos específicos, esta pesquisa buscou: refletir sobre a abordagem da ortografia nos documentos educacionais oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); analisar os conteúdos ortográficos dos livros; e avaliar como o manual do professor orienta o docente acerca do trabalho com a ortografia. O arcabouço teórico da pesquisa é a teoria da Integração de Múltiplos Padrões (IMP), postulada por Treiman e Kessler (2014), além dos estudos de Treiman (2017) e Treiman (2018), os quais defendem que a aprendizagem da ortografia deve ocorrer por múltiplos padrões, sempre considerando a relação entre grafia e sentido. Atrelado a estes trabalhos, foram utilizados os estudos de Morais (2010) e Soares (2018), que refletem sobre as relações regulares e irregulares da ortografia do português. Como metodologia foi utilizada a análise qualitativa e quantitativa dos conteúdos ortográficos apresentados nos livros e a descrição dos documentos educacionais oficiais (PCNs, PNLD e BNCC). Como resultados, a pesquisa identificou que os documentos educacionais abordam a ortografia, de modo geral, mas não apontam caminhos mais específicos para a prática, tampouco o tratamento com as dificuldades específicas. Em relação aos livros didáticos, há coleções que realizam um trabalho reflexivo com a ortografia, com atividades que motivam os alunos a refletirem sobre os aspectos ortográficos do português. Em contrapartida, há coleções que ainda são pautadas no ensino mecânico e transmissivo, em que a memorização é priorizada em detrimento da compreensão e generalizações. Além disso, as coleções priorizam o desenvolvimento das irregularidades ortográficas e/ou acentuação, as instruções acerca das regularidades diretas e regularidades contextuais são mínimas. O trabalho com a ortografia frequentemente fora do texto e sem priorizar as regularidades e a compreensão das regras quando estas existem leva a diminuição do protagonismo do aluno e de seu papel direto como construtor de conhecimento.

Palavras-chave: Ortografia, Livro Didático, Ensino Fundamental II, Múltiplos Padrões.

ABSTRACT

The difficulty of teaching and learning spelling is the reality in the rooms of Brazilian public schools. Bearing in mind that the textbook acts as an ally of the teacher in the classroom, the analysis of how the spelling approach in textbooks is relevant. In view of this, this research aimed to reflect on the spelling approach of the sixth and seventh years textbooks approved in the PNLD 2017. As specific objectives, this research sought to: identify the spelling in educational documents, os Parâmetros Curriculares Nacionais [National Curricular Parameters] (PCNs), Programa Nacional do Livro Didático [National Textbook Program] (PNLD), Base Nacional Comum Curricular [National Curricular Common Base] (BNCC); analyze the spelling contents of books; evaluate how the teacher's manual guides the teacher about working with spelling. The theoretical framework of the research is the Integration of Multiple Patterns (IMP), theory, postulated by Treiman and Kessler (2014), in addition to the studies by Treiman (2017) and Treiman (2018), who argue that the learning of spelling should occur by multiple patterns, always considering the relationship between spelling and meaning. Linked to these works, the studies by Morais (2010) and Soares (2018) were used, which reflect on the regular and irregular relations of Portuguese spelling. The methodology used are a qualitative and quantitative analysis of the orthographic content and the description of the official educational documents (PCNs, PNLD and BNCC). As a result, the research identified that the educational documents address spelling in general, but don't point to more specific paths for practice, nor the treatment with specific difficulties. In relation to textbooks, there are collections that carry out reflective work with spelling, with activities that motivate students to reflect on the orthographic aspects of Portuguese. On the other hand, there are collections that are still based on mechanical and transmissive teaching, where memorization is prioritized at the expense of understanding and generalizations. In addition, collections prioritize the development of orthographic irregularities and / or accentuation, instructions on contextual regularities and regularities are minimal. The work with spelling often outside the text and without prioritizing regularities and understanding the rules when they exist leads to a decrease in the student's role and his direct role as a knowledge builder.

Keywords: Spelling, Textbook, Ensino Fundamental II, Multiple Patterns.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relações fonema-grafema	24
Figura 2 - Estrutura silábica	32
Figura 3 - Padrões silábicos	32
Figura 4 - Escala de Sonoridade	33
Figura 5 - Uso de texto na coleção <i>Português: Linguagens</i>	69
Figura 6 - Questionamento inicial e final do uso de <r> e <rr> na coleção <i>Singular e Plural</i>	71
Figura 7 - Uso do texto na coleção <i>Para Viver Juntos</i>	74
Figura 8 - Regra e atividade do uso de <j> e <g> na coleção <i>Para Viver Juntos</i>	74
Figura 9 - Uso do texto na coleção <i>Projeto Teláris</i>	76
Figura 10 - Ensino da ortografia na coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	79
Figura 11 - Atividade do uso dos porquês da coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	80
Figura 12 - Oficina de texto da coleção <i>Universos: produção final</i>	82
Figura 13 - Atividade de uso do <x> e <ch> na coleção <i>Universos</i>	83
Figura 14 - Conceito de fonema e letra na coleção <i>Para Viver Juntos</i>	88
Figura 15 - Conceito de fonema e letra na coleção <i>Português: Linguagens</i>	88
Figura 16 - Relação fonema e grafema na coleção <i>Para Viver Juntos</i>	88
Figura 17 - Atividade do uso de <r> e <rr> na coleção <i>Singular e Plural</i>	89
Figura 18 - Atividade sobre o <r> infinitivo da coleção <i>Singular e Plural</i>	89
Figura 19 - Atividades do uso de <m> e <n> da coleção <i>Universos</i>	90
Figura 20 - Terminações -ês/-esa e ez/eza na coleção <i>Singular e Plural</i>	92
Figura 21 - Orientação ao professor no uso de -ês/-esa e ez/eza na coleção <i>Singular e Plural</i>	92
Figura 22 - Terminações -am e -ão na coleção <i>Universos</i>	93
Figura 23 - Dígrafo e encontro consonantal na coleção <i>Português: Linguagens</i>	95
Figura 24 - Encontro consonantal na coleção <i>Para Viver Juntos</i>	95
Figura 25 - Dígrafo na coleção <i>Para Viver Juntos</i>	96
Figura 26 - Definições de <i>mas/ mais, a /há e afim/a fim</i> de na coleção <i>Para Viver Juntos</i>	97
Figura 27 - Tonicidade e acentuação na coleção <i>Teláris</i>	99
Figura 28 - Acento gráfico na coleção <i>Teláris</i>	99
Figura 29 - Irregularidades na coleção <i>Para Viver Juntos</i>	101
Figura 30 - Irregularidades na coleção <i>Universos</i>	102
Figura 31 - Variação linguística nos conteúdos ortográficos nas coleções <i>Para Viver Juntos</i> e <i>Projeto Teláris</i>	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção <i>Português: Linguagens</i>	68
Tabela 2- Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção <i>Singular e Plural</i>	71
Tabela 3- Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção <i>Para Viver Juntos</i>	73
Tabela 4 - Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção <i>Projeto Teláris</i>	76
Tabela 5 - Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	78
Tabela 6- Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção <i>Universos</i> ..	82
Tabela 7- Categorias ortográficas das coleções do 6º e 7º anos.....	84
Tabela 8 - Categorias ortográficas das coleções <i>Português: Linguagens, Singular e Plural e Para Viver Juntos</i>	85
Tabela 9- Categorias ortográficas das coleções <i>Tecendo Linguagens, Projeto Teláris e Universos</i>	86
Tabela 10 - Regularidades morfológicas nos LDs	91
Tabela 11 - Estrutura silábica nos LDs	94
Tabela 12 - Aspectos morfológicos nos LDs	96
Tabela 13 - Acentuação nos LDs	98
Tabela 14 - Irregularidades nos LDs.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propostas e Acordos Ortográficos	22
Quadro 2 - Fonemas consonantais do português	25
Quadro 3 - Fonemas vocálicos do português.....	26
Quadro 4 - Grafemas do português.....	27
Quadro 5 - Relações regulares – consoantes	27
Quadro 6 - Relações regulares contextuais – consoantes	28
Quadro 7 - Relações irregulares – consoantes	29
Quadro 8 - Relações fonemas – grafemas vocálicos	30
Quadro 9 - Profundidade ortográfica	34
Quadro 10 - Regularidades morfológicas derivacionais.....	36
Quadro 11 - Regularidades morfológicas categóricas	36
Quadro 12 - Acento em palavras com -ão e -am	37
Quadro 13 - Acento fonológico e acento gráfico.....	39
Quadro 14 - Regularidades entre acento fonológico e acento gráfico.....	40
Quadro 15 - Exceções entre acento fonológico e acento gráfico.....	41
Quadro 16 - Ortografia na BNCC.....	56
Quadro 17 - Categorias motivadas por padrões fonológicos.....	65
Quadro 18 - Categorias motivadas por padrões morfológicos	65
Quadro 19 - Categorias diversas.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.C.	Antes de Cristo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IMP	Integração de Múltiplos Padrões
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei das Diretrizes Básicas
MP	Manual do Professor
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	15
2.	ORTOGRAFIA: UM IMPORTANTE CONTEÚDO DA LÍNGUA PORTUGUESA..	18
2.1.	Ortografia ontem e hoje	18
2.2.	Ortografia e suas diversas relações	23
2.2.1.	Fonema e grafema	25
2.2.2.	Sílaba e ortografia	31
2.2.3.	Transparência/opacidade ortográfica e complexidade silábica.....	34
2.2.4.	Morfologia e ortografia.....	35
2.2.5.	Acento e ortografia.....	38
2.2.6.	Variação linguística e ortografia	41
2.3.	Apropriação da escrita e ortografia	43
2.4.	Revisão da literatura.....	48
2.5.	A ortografia pelos Documentos Educacionais Oficiais de Língua Portuguesa	52
3.	PERSPECTIVA TEÓRICA.....	59
3.1.	Integração de Múltiplos Padrões (IMP)	59
4.	METODOLOGIA	63
4.1.	Métodos de Análise.....	63
4.2.	Os livros analisados	64
4.3.	Categorias de análise.....	65
5.	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
5.2.	As coleções	67
5.2.1.	Coleção Português: Linguagens.....	67
5.2.2.	Coleção Singular e Plural.....	70
5.2.3.	Coleção Para Viver Juntos	72
5.2.4.	Coleção Projeto Teláris	75
5.2.5.	Coleção Tecendo Linguagens	78
5.2.6.	Coleção Universos	81
5.3.	Categorias ortográficas	84
5.4.	Em direção à prática: o ensino da ortografia.....	103
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
	ANEXOS	118

1. INTRODUÇÃO

O sistema ortográfico do português é constituído por múltiplos padrões, motivados por diversos aspectos, tais como os morfológicos, fonológicos, semântico e etimológicos. De acordo com Soares (2018), a relação entre o grafema e o fonema pode ser regular direta, regular contextual e irregular. Além disso, como proposto por Morais (2010), há também as regularidades morfológicas, motivadas pela grafia dos morfemas específicos nas palavras. Essas características do nosso sistema levam, por vezes, o aprendiz a dúvidas e dificuldades no momento da escrita. Como um importante conteúdo da Língua Portuguesa, a ortografia tem sido objeto de estudos de diversos trabalhos ao longo dos últimos anos, como Morais e Teberosky (1994), Oliveira (2005), Morais (2003, 2010), Miranda (2012), Nóbrega (2013), dentre outros, os quais investigaram a relação entre ensino, aprendizagem e a convenção ortográfica.

Ao longo da minha atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na graduação, participei de projetos com professores de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental II (EFII) e Ensino Médio. Uma das grandes queixas que eu escutava, principalmente de professores do EFII, era a dificuldade de ensinar a ortografia e saber lidar com os desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos. Essas dificuldades podem ser reforçadas pela forma como este conteúdo é ensinado, pois, como aponta Morais (2010, p.11), “muitos professores continuam recorrendo às velhas práticas de cópia, ditado e exercícios de ‘treino ortográfico’”.

Além disso, de acordo com a Base Nacional Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), as questões ortográficas que envolvem regularidades, diretas e contextuais, e irregularidades frequentes são esperadas serem superadas ao longo do Ensino Fundamental I (EFI). No entanto, como demonstram os trabalhos de Freitas (2011), Saggiomo (2018) e Sene (2018), tais questões ortográficas ainda estão presentes nos textos dos alunos no EFII.

Como importante instrumento de apoio ao ensino de língua portuguesa, inclusive para o trabalho com a ortografia, destaca-se o Livro Didático (doravante: LD). Este possui como principal função social a de “colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa” (BUNZEN, 2014, s.p.). Além disso, o LD atua na sala de aula como aliado dos professores durante o ensino (SOARES, 2014). Diante das dificuldades do ensino e aprendizagem da ortografia e com o LD inserido na sala de aula, viu-se pertinente a análise de como a ortografia é

tratada nos livros. Por isso, esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA), em diálogo com a fonologia e morfologia, e com as pesquisas sobre apropriação da escrita.

Além da realidade da escrita dos alunos do EFII, os relatos de dificuldades pelos professores sobre a ortografia, outra questão que motivou a escolha deste segmento é a escassez de trabalhos acadêmicos com foco na ortografia dos livros didáticos do EFII. Há trabalhos de tal temática desenvolvidos no EFI, como Val *et al.* (2009), Araújo e Parisotto (2013), Soares (2014), dentre outros. Em relação ao EFII, há o trabalho de Cardoso (2017), no entanto, o foco central não é a ortografia, mas o conhecimento linguístico.

Por isso, a escolha dos livros didáticos dos anos finais do EF aprovados no PNLD 2017, presentes nas salas de aulas nos últimos três anos – 2017, 2018 e 2019. Além disso, em uma primeira análise realizada, constatamos que os livros abordam mais conteúdos ortográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, 6º e 7º anos. Devido a isso, optamos por analisar os LDs destes dois anos do EFII. No entanto, isto não impede que futuros trabalhos sejam realizados com intuito de compreender como o conteúdo ortográfico está disposto nos 8º e 9º anos.

Como objetivo geral, este trabalho visa refletir sobre a abordagem da ortografia dos livros didáticos do 6º e 7º anos, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017 (BRASIL, 2016). Como objetivos específicos, esta dissertação busca identificar os conceitos/ abordagens da ortografia nos documentos educacionais. (PCNs, BNCC e PNLD); analisar os conteúdos sobre ortografia nos LDs; e analisar como o livro orienta o professor acerca do conteúdo ortográfico. Para que os objetivos sejam alcançados, como aparato metodológico, esta dissertação baseia-se na descrição e análise qualitativa e quantitativa dos conteúdos e das atividades sobre a ortografia nos LDs.

Diante da dificuldade do aluno com a ortografia, e tendo o livro didático como integrante nos processos de ensino e aprendizagem, temos como hipótese, que o LD não cumpre seu papel de aliado do docente no ensino das questões ortográficas, por não haver uma orientação teórica sobre elas. Além disso, na perspectiva do aluno, a ortografia é abordada de forma mecânica, com foco nas irregularidades, e não propiciam reflexão aos alunos sobre os padrões ortográficos do português. Estes aspectos podem contribuir para a dificuldade de lidar com a escrita ortográfica na escola.

Para o efetivo ensino da ortografia, é significativa a compreensão de que as questões ortográficas do português são motivadas por diversos aspectos, tais como fonológicos, morfológicos e etimológicos. Como aponta Seymour *et al.* (2003), a ortografia do português é relativamente transparente, há relação direta entre fonema e grafema, assim como há relações múltiplas entre eles (SOARES, 2018; MORAIS, 2010), e de estrutura silábica simples (SEYMOUR *et al.*, 2003). Em outras palavras, a ortografia do português não é apenas motivada por questões fonológicas, há também questões que envolvam os “aspectos morfológicos, gramaticais e textuais” (OLIVEIRA, 2005, p.7), dentre outros. Por isso, é limitado afirmar que para a compreensão da escrita ortográfica, basta relacionar fonema e grafema, ou apenas memorizar as palavras irregulares.

De acordo com a teoria de Integração de Múltiplos Padrões (IMP), proposta por Treiman e Kessler (2014), a ortografia é motivada por múltiplos padrões, que podem ser fonológicos e morfológicos. Esta teoria, assumida como o arcabouço teórico desta dissertação, considera que a escrita e ortografia é constituída por múltiplos padrões que estão dispostos a todo momento na cognição do aluno para serem acessados. Durante a aprendizagem da ortografia, o aluno utiliza da aprendizagem estatística e da aprendizagem explícita para compreender os padrões ortográficos. A aprendizagem explícita, no caso desta dissertação, envolve como a ortografia é exposta nos livros didáticos com intuito de auxiliar os professores a ensinarem e os alunos a compreenderem tais padrões.

Esta dissertação é organizada em seis capítulos com seções e subseções. O primeiro capítulo refere-se à “*Introdução*”. O segundo é denominado “*Ortografia: um importante conteúdo da Língua Portuguesa*”. Este se organiza em cinco seções, a saber: “*Ortografia ontem e hoje*”, “*Ortografia e suas diversas relações*”, “*Apropriação da escrita e ortografia*”, “*Revisão da Literatura*” e “*A ortografia pelos Documentos Educacionais Oficiais de Língua Portuguesa*”. O terceiro capítulo refere-se à “*Perspectiva teórica*”, já o quarto à “*Metodologia*”.

O quinto capítulo, denominado “*Análise dos dados e discussões dos resultados*”, é organizado em três seções: “*As coleções*”, as “*Categorias ortográficas*” e “*Em direção à prática: o ensino da ortografia*”. Após isso, temos o sexto capítulo, denominado “*Considerações Finais*”, seguido das “*Referências Bibliográficas*” e dos “*Anexos*”.

2. ORTOGRAFIA: UM IMPORTANTE CONTEÚDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo compreende o percurso da ortografia, desde sua origem até a forma como é tratada nos documentos educacionais atualmente. Posto isso, o capítulo é organizado da seguinte forma: primeiro, na seção “*Ortografia ontem e hoje*”, tratamos de como surgiu a ortografia e de como ocorreram os acordos ortográficos entre os países lusófonos¹, em específico Brasil e Portugal. Na seção “*Ortografia e suas diversas relações*”, discorremos sobre como são estabelecidas as relações entre fonologia, morfologia, variação linguística e ortografia. Na seção seguinte, denominada “*Apropriação da escrita e a ortografia*”, discutimos teorias linguísticas e como elas podem refletir no ensino da escrita ortográfica. Na quarta seção, intitulada “*Revisão da Literatura*”, realizamos uma discussão de trabalhos desenvolvidos acerca da ortografia nos livros didáticos. Na quinta, e última seção, “*A ortografia pelos Documentos Educacionais Oficiais de Língua Portuguesa*”, descrevemos como os PCNs, BNCC e PNLN abordam a ortografia.

2.1. Ortografia ontem e hoje

Esta seção trata de uma breve descrição de como surgiu a escrita. Em específico, destacamos como se deu a evolução da Língua Portuguesa, com foco na ortografia, e apresentamos as propostas dos Acordos Ortográficos. Como ponto importante em relação à evolução da escrita, não tratamos da questão da periodização da Língua Portuguesa devido à dificuldade de delimitar as mudanças em cada período (TEYSSIER, 1993; MATOS E SILVA, 1994), definida como difícil por se referir tratar de “cortes arbitrários” estabelecidos por critérios de cada estudioso da língua (FARACO, 2005). Por essa razão, descrevemos apenas a evolução da escrita e, em específico, da ortografia, com o objetivo de mostrar que a língua muda, e é, portanto, necessário conhecer essas mudanças para entender como é a ortografia hoje. Para compreendermos melhor o estado atual da ortografia, refletimos sobre seu surgimento e encaixamento na história da escrita.

Na antiguidade, em meados de 3100 a.C, os Sumérios, povos que viviam onde hoje é localizado o Irã e o Iraque, começaram a anotar as compras em barro, pedras, madeira ou metal por meio de desenhos e números, diante da necessidade de registrar os processos comerciais (MASSINI-CAGLIARI, 1999; CARR, 2011). Com o passar do tempo, os desenhos e números já não mais conseguiam satisfazer as

¹ Países falantes do português.

necessidades do registro escrito, devido à dificuldade de registrar o nome de pessoas. Assim, os povos tiveram que elaborar um sistema de escrita com o objetivo de conseguir realizar melhores anotações. A partir disso, os sons da fala foram sendo representados por símbolos na escrita. Dessa forma, originou-se o sistema de escrita fonográfica, o qual “representa a linguagem, partindo da representação dos seus sons” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 26).

Em específico a Língua Portuguesa, língua românica originada do Latim, possui uma escrita fonográfica de base alfabética, ou seja, os sons da fala (fonemas) são representados por letras (grafemas)² na escrita. O sistema de escrita passou a representar os sons da fala de forma estrita, ou seja, todos os aspectos da fala eram transcritos na escrita. Essa transposição entre o oral e o escrito tornou-se, de certa forma, um empecilho, visto que um determinado grupo de falantes de uma língua não compreendia a escrita de um outro diferente grupo devido às variações linguísticas³ presentes na fala.

Dessa forma, para que ocorresse uma padronização da escrita, originou-se a ortografia, a qual pode ser definida como uma tecnologia (MORAIS; TEBEROSKY, 1994), um “recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários da língua” (MORAIS, 2010, p.27). Em outras palavras, a ortografia visa delimitar um sistema único para escrita com a finalidade de que todos os falantes de uma língua possam compreendê-la. Segundo Cagliari (1999, p. 150), a ortografia é como “uma forma congelada de escrita, neutralizando⁴ a variação linguística”. Essa neutralização se faz necessária tendo em vista a necessidade de comunicação. Por exemplo, se os falantes do Sul do Brasil escrevessem seguindo a fala, os falantes do Norte brasileiro, provavelmente, teriam alguma barreira na compreensão da escrita, devido às variações linguísticas do português falado.

É válido destacar que a ortografia não é apenas baseada na associação entre som e letra. De acordo com Moraes e Teberosky (1994), as convenções ortográficas não tratam somente da cristalização das relações fonográficas, mas também do uso de diacríticos, segmentações de palavras, marcas morfológicas, entre outros. Outro ponto relevante refere-se à questão de que qualquer língua muda, pois ela é um organismo vivo que está em constante evolução, tanto nos aspectos da escrita, quanto

² O conceito de sons (fonemas) e letras (grafemas) serão desenvolvidos na seção “*Ortografia e suas diversas relações*”.

³ O conceito de variação linguística será desenvolvido na seção “*Ortografia e suas diversas relações*”.

⁴ Na linguística, segundo Cristóforo-Silva (2017, p. 159), neutralização é um “fenômeno que expressa a perda de contraste fonêmico em ambiente específico”.

da fala, visto que as línguas “não constituem realidades estáticas; ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo” (FARACO, 2005, p. 14). Essa mudança é dinâmica, pois faz parte de um “complexo jogo de mutação e permanência” (FARACO, 2005, p.15).

Sabendo que a língua está em constante evolução, a ortografia tal como se coloca hoje sofreu muitas mudanças. Havia um período em que se escrevia como falava, e não existiam regras para guiar a escrita de um fonema. Depois, houve um período de coexistência entre regras e transcrições da fala. Atualmente, a ortografia se consolidou em suas formas estabilizadas. De acordo com essas mudanças, a história da ortografia do português pode ser compreendida em três períodos, o fonético, o pseudoetimológico e o simplificado (COUTINHO, 1986; NEVES, 2010).

O primeiro período, o fonético, “que se refere à fase arcaica do português” (COUTINHO, p.72), permaneceu até por volta do século XVI, o propósito era transcrever, ao máximo, a língua falada para a escrita, visto que “escrevia-se não para as vistas, mas para o ouvido” (COUTINHO, 1984, p.72). Segundo Neves (2010, p.94), esse período está na “história de qualquer dos sistemas alfabéticos”, por caracterizar uma tentativa inicial de estabelecer formas “(orto) gráficas”, a partir da relação direta entre som e letra.

Com a busca por conhecer mais do Latim, a importância dos estudos clássicos ressaltada pelo Renascimento, a partir do século XVI ao XX, a ortografia começou a seguir um caráter etimológico, o que caracteriza o período pseudoetimológico. Este visou “respeitar, tanto quanto possível, as letras originárias da palavra, embora nenhum valor fonético” (COUTINHO, 1984, p.75), ou seja, surgiram novas palavras de base latina e outras, já existentes, sofreram transformações, tais como as palavras “*digno, benigno e maligno*”, que antes eram grafadas como “*dino*”, “*benino*”, “*malino*”, assim como a ortografia de “*sepulchro*”, “*crystal*”, “*tesoura*”, “*systema*”, “*dacta*”⁵ (cf. COUTINHO, 1984, p. 77). Com a inserção de novas letras e novas palavras na escrita, aumentou a dificuldade na leitura, pois os falantes não sabiam pronunciar determinadas modificações gráficas (COUTINHO, 1984). Nesse período, começaram a surgir alguns tratados de ortografia de base etimológica, mas, ainda, havia uma arbitrariedade no registro ortográfico, pois cada escritor seguia a forma de escrita que mais o convinha.

⁵ sepulcro, cristal, tesoura, sistema e data.

Diante da necessidade de padronizar a ortografia, pois não havia nenhuma regularidade na escrita, atrelada ao aumento da dificuldade de leitura e escrita pela influência etimológica, iniciou a busca por uma reforma ortográfica, denominada por período simplificado, que iniciou no século XX e perdurou aos dias de hoje. Como visto, a ortografia era totalmente irregular, cada escritor tinha a própria grafia, “não era possível que esse estado de coisas pudesse continuar. Impunha-se a necessidade de uma reforma” (COUTINHO, 1984, p.77). Diante dessa realidade da ortografia, iniciou um período de buscas por uma unificação e simplificação dos padrões ortográficos, com propostas e acordos ortográficos entre falantes da língua portuguesa. Em 1904, Gonçalves Viana publicou a “*Ortografia Nacional. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*” (VIANA, 1904), obra que impulsionou as reformas ortográficas no Brasil e em Portugal, ou os acordos entre eles, desde o ano da publicação até o último acordo ortográfico aprovado em 1990.

A primeira Reforma Ortográfica ocorreu em 1911, desenvolvida somente em Portugal. Após isso, o Brasil realizou alguns ajustes na ortografia para se igualar à de Portugal, e as duas academias, Academia Brasileira de Letras e Academia de Ciências de Lisboa, iniciaram um processo de busca por uma ortografia unificada. Em 1931, foi aprovado o 1º Acordo Ortográfico entre Brasil e Portugal. Após o acordo, alterações na ortografia foram promulgadas, tanto no Brasil quanto em Portugal, para a busca por uma unificação. Além disso, outros acordos ortográficos foram elaborados, mas não aprovados. Apenas em 1990, foi elaborado um Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, extensivo a todos os países lusófonos, como Brasil, Portugal, Timor Leste, Cabo Verde, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Segundo Neves (2010), o Acordo de 1990 buscou

possibilitar a comunicação diplomática entre os países lusófonos; aumentar a difusão da cultura entre os países envolvidos; estabelecer a língua portuguesa como língua de cultura, ampliando seu prestígio junto às Instituições Nacionais; permitir que as obras escritas possam ser vendidas em todos os países lusófonos; favorecer o intercâmbio de materiais didáticos (NEVES, 2010, p. 18).

O acordo de 1990 entrou em vigor no Brasil, em 2009, e, em 2015, em Portugal. Em específico no Brasil, o novo acordo passou por um período de transição de 2009 a 2016, no qual era considerada a ortografia anterior e a do novo acordo (ROBERTO, 2016). Além disso, foi um período para que os livros didáticos adaptassem às novas regras ortográficas. O percurso de propostas, os acordos ortográficos realizados e alterações na grafia desenvolvidos ao longo dos períodos, em específico Brasil e Portugal, pode ser mais bem compreendido no quadro abaixo, intitulado “Propostas e Acordos ortográficos”.

Quadro 1 - Propostas e Acordos Ortográficos

Ano	Descrição
Início do Séc. XX	A ortografia, do Brasil e Portugal, seguia tendências gerais, não havia uma padronização.
1904	Gonçalves Viana publica <i>Ortografia Nacional. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas</i> .
1907	Academia Brasileira de Letras começa a simplificar a escrita.
1911	1ª Reforma Ortográfica somente em Portugal.
1915	Academia Brasileira de Letras realiza ajustes à ortografia para se igualar à de Portugal.
1924	Academia de Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras buscam uma grafia comum.
1931	1º Acordo Ortográfico aprovado entre Brasil e Portugal.
1942	Comissão é montada para fazer um novo acordo.
1943	Acordo ortográfico é regido entre Brasil e Portugal.
1945	Acordo Ortográfico tornou-se lei em Brasil e Portugal.
1955	Ortografia brasileira é reestabelecida à de 1943.
1971	Alterações promulgadas na grafia no Brasil, para se igualar à ortografia de Portugal.
1973	Alterações promulgadas na grafia em Portugal, para se igualar à ortografia de Brasil.
1975	Academia de Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras elaboram um acordo, mas não é aprovado.
1986	Encontro no Rio de Janeiro sobre um Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
1990	Academia Brasileira de Letras e Academia de Ciências de Lisboa elaboram o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa .
2009	Acordo Ortográfico entra em vigor no Brasil.
2015	Acordo Ortográfico entra em vigor em Portugal.

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas de Cagliari (1992), Xavier (2010) e Abbade (2015).

Como desenvolvido nos parágrafos anteriores, é perceptível a importância de compreender que a língua muda, e com isso, os seus processos evolutivos, em específico sobre a escrita e ortografia, devem ser compreendidos, com intuito de visualizarmos como surgiu a escrita, como ela era ontem, o seu desenvolvimento e a forma como ela é hoje. Em outras palavras, é importante abarcar o processo de evolução da escrita, com ênfase na ortografia, para a compreensão de onde a ortografia veio, por onde passou, e onde está hoje. Nesta seção, abordamos a evolução histórica da escrita e da ortografia a partir de um olhar externo ao processo evolutivo, já na próxima seção, intitulada “*Ortografia e suas relações*”, o olhar será para os aspectos internos da ortografia, isto é, buscamos compreender como ela está estruturada e, para isso, desenvolvemos um panorama sobre a profundidade ortográfica, a

relação entre fonema e grafema, os aspectos fonológicos e morfológicos que regem os padrões ortográficos do português hoje, assim como a definição da variação linguística e como esta pode influenciar na escrita.

2.2. Ortografia e suas diversas relações

Nesta seção, buscamos compreender os aspectos internos que constituem a ortografia, em específico os constituintes da palavra - fonema, grafema, sílaba, acento e morfema- de como eles se relacionam, assim como é classificada a profundidade ortográfica do português. Além disso, apresentamos o que é a variação linguística e como ela pode influenciar na escrita ortográfica.

A língua escrita e a língua falada são formas distintas que apresentam “apenas ‘um uso específico’ da linguagem”, a comunicação (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999). A primeira é inerente ao indivíduo, é adquirida, e não aprendida. Já a língua escrita é aprendida, e não adquirida. Podemos afirmar que a língua escrita se originou da fala, visto que

“a língua portuguesa, como qualquer outra língua humana, é a língua falada. A escrita é apenas uma representação limitada da língua falada (o que não significa que a escrita não seja, também, muito importante na nossa vida). (OLIVEIRA, 2005, p.13).

Por ser uma representação, em partes, da fala, a escrita pode ser compreendida por aspectos que envolvem a relação entre letras e sons. Como ressaltado por Oliveira (2005), a escrita não se refere a uma limitação, menos importante que a oralidade, ela apenas não tem a liberdade que a fala possui com relação às variações. A escrita é significativa para a comunicação, pois ela possui um caráter atemporal: “as pessoas podem transmitir informações para outras pessoas remotas no tempo e no espaço” (TREIMAN; KESSLER, 2014, p. 298, tradução nossa)⁶. Pela escrita ser neutralizada, ela não pode “ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras” (CAGLIARI, 1997, p.117).

Como primeiro ponto, é essencial compreendermos a distinção entre escrita e ortografia, visto que “escrever alfabeticamente não significa escrever ortograficamente. Para que o aprendiz escreva ortograficamente, é preciso enfrentar e superar outros problemas” (OLIVEIRA, 2005, p. 24), tais como as relações regulares e irregulares que são estabelecidas entre um fonema e grafema, a

⁶ “people can convey information to others who are remote in time and space”.

segmentação e a acentuação. Aprender a escrita consiste em, dentre outros, entender os padrões da língua, reconhecer quais são as letras, diferenciá-las de desenhos e compreender que a escrita não é um *continuum* como a fala, que nela há segmentação. Já aprender a ortografia envolve a aprendizagem de padrões ortográficos, as regularidades e irregularidades da ortografia, o uso de diacríticos, tais como o acento grave, agudo e circunflexo, padrões que serão discutidos a seguir.

Para elucidar essa distinção entre escrita e ortografia, Ferreiro e Teberosky (1991), na obra “*Psicogênese da Língua Escrita*”, propõem os níveis de desenvolvimento da escrita por parte da criança, e, somente no último estágio, denominado *Escrita Alfabética*, há o domínio do sistema alfabético. A partir desse estágio, as autoras apontam, como ressaltado por Soares (2018), que a criança deparará com as dificuldades decorrentes da ortografia, propriamente, a qual não foi foco de pesquisa das autoras Ferreiro e Teberosky (1991)

Ouve-se, constantemente, que a escrita é a representação direta da fala. Entretanto, essa é uma afirmação simplista que desconsidera o fato de que aprender a ortografia não é apenas relacionar os sons às letras, afinal, além dos aspectos fonológicos, “a escrita do português envolve também aspectos morfológicos, gramaticais e textuais” (MORAIS, 2005. p.7). Em outras palavras, compreendemos que não há uma relação direta entre sons e letras do português, há determinados padrões na escrita que são motivados por essas relações que merecem discussões, assim como há outros padrões que fogem dessa relação, que também merecem destaque. Por exemplo, o fonema /p/ é representado apenas pelo grafema <p>. Em contrapartida, o fonema /z/ pode ser representado por diversos grafemas. Exemplificamos estas relações na figura abaixo.

Figura 1 - Relações fonema-grafema



Fonte: Elaborado pela autora com base em Cristófar-Silva (2013) e Soares (2018).

Podemos levantar alguns questionamentos, a saber: Quais são os padrões morfológicos e fonológicos da ortografia? Como são estabelecidas as relações entre eles? Qual a relação entre variação linguística e ortografia? Para responder tais questões, é fundamental tratar dos conceitos da Fonologia, fonema, grafema, sílaba e acento, e da Morfologia, morfemas, como veremos a seguir.

2.2.1. Fonema e grafema

Os estudos sobre os sons da língua foram desenvolvidos pela Fonologia⁷, “disciplina da linguística que investiga o componente sonoro da língua do ponto de vista organizacional” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 110). De acordo com tais estudos, as línguas são constituídas por fonemas, e estes se relacionam em nível segmental. Além disso, os estudos investigam os padrões silábicos e os padrões acentuais das línguas, que se encontram além dos segmentos, estão em níveis suprasegmentais⁸.

O fonema é conceituado por Cristófaros-Silva (2017, p. 109) como uma “unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua”. Ele é representado por barras transversais /a/. Os fonemas são considerados distintivos por proporcionarem um contraste entre palavras da língua, melhor dizendo, são sons que diferenciam o significado das palavras. Eles “não são pronunciáveis, pois expressam uma representação linguística abstrata” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p.109). Para identificação dos fonemas, é utilizado o par mínimo, que consiste em “duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica exceto por um segmento na mesma posição estrutural” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 170). Por exemplo, as palavras avô (/a.'vo/) e avó (/a.'vɔ/) contrastam somente pelos segmentos finais, por isso, temos os fonemas vocálicos /o/ e /ɔ/. No português, temos 19 fonemas consonantais e 12 fonemas vocálicos – 7 orais e 5 nasais⁹. Os fonemas consonantais estão no quadro abaixo.

Quadro 2 - Fonemas consonantais do português

/p/	/b/	/t/	/d/	/k/	/g/	/f/	/v/	/s/	/z/
/m/	/n/	/ɲ/	/ʃ/	/ʒ/	/ʎ/	/ʁ/	/r/	/ʁ̃/	-

Fonte: CRISTÓFARO-SILVA (2013)

Em relação aos fonemas vocálicos, há uma discussão teórica sobre considerar ou não como fonemas as vogais nasais. Ancorado nos estudos de Mattoso Câmara Jr (1970), Cristófaros-Silva (2013)

⁷ Neste trabalho, é assumida uma visão estruturalista da fonologia, a fonêmica, para aprofundar os estudos ver Cristófaros-Silva (2013), Cagliari (2002a) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), Mattoso Camara Jr. (1970).

⁸ De acordo com Cristófaros-Silva (2017, p. 207), suprasegmental é o “nível de representação em que os elementos analisados se sobrepõem aos segmentos consonantais e vocálicos do nível segmental”.

⁹ Além dos fonemas, unidades não pronunciáveis e abstratas, há os fones, estes concretos e pronunciáveis. Como os fones fazem parte da fala, trata-se de uma realização fonética dos fonemas, eles não serão desenvolvidos neste trabalho. Para aprofundar os estudos sobre os fones, ver Cristófaros-Silva (2013), Cagliari (2002) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), Mattoso Camara Jr. (1970).

considera como fonemas vocálicos as vogais orais. As vogais nasais, foneticamente, são interpretadas “como uma vogal oral seguida do arquifonema¹⁰ nasal: [ã] /aN/” (CRISTÓFARO-SILVA, 2013, p. 166). De acordo com essa proposta, haveria 7 fonemas vocálicos no português (/a/, /ɛ/, /ɔ/, /e/, /o/, /i/, /u/). Diferente dela, há uma outra proposta, defendida por Pontes (1972), que considera como fonemas vocálicos as vogais orais e nasais, esta visão é a que adotamos neste trabalho.

Quadro 3 - Fonemas vocálicos do português

/a/	/ɛ/	/ɔ/	/e/	/o/	/i/	/u/
/ã/	/ẽ/	/õ/	/ĩ/	/ũ/	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações extraídas de Pontes (1972)

Além dos fonemas vocálicos, há os glides, ou semivogais, /i/ e /ʊ/. Glide é “segmento que apresenta características articulatórias de uma vogal, mas não pode ocupar a posição de núcleo de uma sílaba” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 127), o seu conceito é primordial para a compreensão da estrutura silábica no decorrer da seção. Como visto, os fonemas constituem a representação abstrata dos sons do português.

Na escrita, temos o grafema e a letra. O primeiro é definido como “a menor unidade funcional de um sistema de escrita específico para um idioma” (COULMAS, 1999, p. 9, tradução nossa)¹¹, além disso, o grafema possui a capacidade de “dimensionar um caráter mais abstrato para as unidades escolhidas para grafar os sons” (CARVALHO, 2014, *n.p.*). Diferente do fonema, que é apresentado por barras transversais, não há um consenso na literatura de como o grafema deve ser representado, visto isso, neste trabalho, assumimos o símbolo <> para representá-lo. A letra, por sua vez, “tem uma relação com a realidade gráfica” (CARVALHO, 2014, *n.p.*), refere ao estilo da escrita, que pode ser a letra de forma, a letra cursiva, melhor dizendo, trata da caligrafia de determinado indivíduo.

Por conseguinte, o grafema é considerado como abstrato por ser um elemento que pode ser representado por diferentes letras, como o grafema <a> que pode ser representado pelas letras a, A, **a**, **A**. Podemos dizer que o grafema se refere à generalização de diferentes letras, dessa forma, a

¹⁰ Arquifonema é o termo utilizado para “representar a neutralização de dois ou mais fonemas em um contexto específico” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 62).

¹¹ “as the smallest functional unit of a language-specific writing system.”

realização do grafema faz com que o usuário da língua compreenda diferentes letras que condizem com a escrita alfabética. No português, temos 26 grafemas.

Quadro 4 - Grafemas do português

<a>		<c>	<d>	<e>	<f>	<g>	<h>	<i>	<j>	<k>	<l>	<m>
<n>	<o>	<p>	<q>	<r>	<s>	<t>	<u>	<v>	<w>	<x>	<y>	<z>

Fonte: Elaborado pela autora.

A realidade abstrata dos fonemas, a consciência sobre eles, tem relação com a ortografia e como o aluno a compreende, pois “o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita” (MORAIS, 2005, p. 16). Em outras palavras, assim como os fonemas são abstratos, os grafemas na escrita também são abstratos, no sentido de que cada um possui o seu valor e que a combinação entre eles constitui o significado das palavras na escrita. Além disso, o sistema de escrita alfabética, que é o do português, parte da relação entre som e letra para a construção da escrita, ou seja, da abstração dos sons e a abstração dos grafemas.

O português, por ser uma língua relativamente transparente, como veremos a seguir, há relações diretas entre fonemas e grafemas, de um para um, que são denominadas regulares (SOARES, 2018). No entanto, também há relações múltiplas, em que um fonema pode ser representado por diversos grafemas em determinados contextos, tais como a posição que o grafema ocupa na sílaba e os demais segmentos adjacentes a ele. Também há grafema que não é representado por fonemas, ele atua apenas na ortografia, como o caso do grafema <h>. Além disso, há casos em que a combinação de dois grafemas pode representar um único fonema, essa combinação é denominada dígrafo, como o <nh>, <lh>, <qu> e <gu>. Portanto, como afirma Soares (2018), a relação entre fonema e grafema pode ser uma relação regular, ou uma relação regular contextual, como demonstrado nos quadros a seguir.

Quadro 5 - Relações regulares – consoantes

(continua)

Fonema	Grafema	Exemplo ortográfico
/p/	<p>	p ato, sap o, pr ato, pl aca
/b/		b eco, cab o, br avo, blo co
/t/ ¹²	<t>	t ela, mat o, letr a, tro co

¹² Há variação na fala no uso de /t/ e /d/, visto que ocorre o processo de palatalização. O fonema /t/ e /d/ pode ser representando na fala tanto pelos fones [t] e [d], quanto pelos alofones [tʃ] e [dʒ], os quais ocorrem diante de /i/. No

(conclusão)

Fonema	Grafema	Exemplo ortográfico
/d/	<d>	d ado, l ado, c aderno, p adre
/f/	<f>	f ato, f rase, g arfo, f lanela
/v/	<v>	v ida, n ovo, l ivro, n avio
/ɲ/	<nh>	n inho, f arinha, v inho, b anho
/ʎ/	<lh>	l ha, m ilho, t rilho, e rvilha

Fonte: Adaptado de Soares (2018).

Quadro 6 - Relações regulares contextuais – consoantes

(continua)

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplo ortográfico
/k/	<c>	antes de a, o, u	c avalo, s acola, c ubo, c ampo
	<qu>	antes de e,i	q ueda, p equeno, q uilo, e squina
/g/	<g>	antes de a, o, u	g ato, g ota, g udo, g anso, g ongo
	<gu>	antes de e,i	g uerra, g uitarra, g uindaste
/r̄ / ¹³	<rr>	entre vogais	c arro, m arreco, p irraça, m orro
	<r>	início da palavra	r ato, r ua, r io, r eal, r oda
		início de sílaba precedido de n ou s	h onra, I srael
/r /	<r>	entre vogais	c ara, f era, f erida, c ensura
		entre sílaba CCV	p rata, c obra, t igre, g reve
/R/ ¹⁴	<r>	no fim da sílaba	c arta, m orte, c urva, c ardume
/l/	<l>	no início de sílaba	l ua, b ola, v ale, c amelo, l írio
	<l>	no fim de sílaba ¹⁵	m el, s al, c alma, c anil, f arol, s oldado
/m/ ¹⁶	<m>	Início de sílaba	m ala, c ama, c aramelo
		Antes de <p> e 	p ampa, b ombo

entanto, na escrita, não há trabalhos que identifiquem essa troca. Por isso, por não interferir na escrita, vemos a relação entre os fonemas /t/ e /d/ e os grafemas <t> e <d> como relação direta.

¹³ Diferente de Soares (2018), assumimos o símbolo /r̄/ para representar o “R forte” do português, como é assumido por Cristófar-Silva (2013).

¹⁴ Em posição final de sílaba, os fonemas /r̄, r / são neutralizados, ou seja, perdem o contraste fonêmico, sendo representados, fonemicamente, pelo arquifonema /R/ (CRISTÓFARO-SILVA, 2013).

¹⁵ Em alguns dialetos brasileiros, em específico o de Belo Horizonte, o fonema /l/, quando em posição pós-vocálica e final de sílaba, passa por um processo de vocalização, sendo representado, na fala, pelo fone [w] (CRISTÓFARO-SILVA, 2013). Esse processo fonológico pode levar, por vezes, os alunos a trocarem o grafema <l> por <u> em final de sílabas.

¹⁶ Diferente se Soares (2018), este trabalho assume que os grafemas <m> e <n> estabelecem relações regulares contextuais aos fonemas /m/ e /n/ em posição de final de sílaba.

(conclusão)

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplo ortográfico
/n/	<n>	início de sílaba	navio, canela, caneta
		antes de consoante, exceto <p> e 	canto, canso, lanço

Fonte: Adaptado de Soares (2018) e Nóbrega (2013).

Não há uma explicação, atualmente, para a relação entre determinados fonemas e grafemas, tal como o fonema /s/ que pode ser representado por diferentes grafemas ou combinações de grafemas, denominado dígrafos, entre vogais, **aço**, **asso**, **nascer**, **naça**, **máximo** (cf. Morais, 2010, p. 42). Entretanto, a partir de uma visão diacrônica, há uma explicação para grande parte das formas irregulares que estão consolidadas hoje. Neste caso, são denominadas relações irregulares ou arbitrárias. A seguir são apresentadas relações irregulares.

Quadro 7 - Relações irregulares – consoantes

(continua)

Fonema	Grafema	Exemplo ortográfico
/ʒ/	<j> (diante de qualquer vogal)	jejum, jiló, caju, jovem
	<g> (diante de e ou i)	gelo, gelatina, girafa, mágico
/z/	<s>	casar, mesa, asilo, famoso
	<z>	azar, zebra, azul, anzol
	<x>	exemplo, exame
/s/	<s> (no início de palavra)	sílaba, seda, segredo
	<c> (antes de i, e em início de palavra)	cidade, cedo, cegonha
	<ss>	pressa, posseiro, fóssil
	<c> (no meio de palavra)	precoce, roceiro, dócil
	<ç>	paço, roça, justiça, peça
	<sc>	crescimento, descer, nascente
	<sç>	cresço, cresça
	<x>	máximo, sintaxe
/ʃ/	<ch>	chave, chinelo, bicho
	<x>	enxada, lixo, maxixe

(conclusão)

Fonema	Grafema	Exemplo ortográfico
/S/ ¹⁷	<s>	mês, cesta, casca, asma
	<z>	paz, cruz, xadrez
	<x>	texto, sexta, extinto

Fonte: Adaptado de Soares (2018) e Nóbrega (2013).

Assim como as consoantes, há relações múltiplas entre fonemas e grafemas vocálicos, como ressaltadas no quadro abaixo.

Quadro 8 - Relações fonemas – grafemas vocálicos

(continua)

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/a/	<a>	-	ave, macaco, fubá
/ã/	<an> <am>	em sílaba tônica para marcar a nasalidade da vogal	manta, campo
	<a>	em sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	cama, cana, ganha
	<ã>	-	irmã, maçã
/e/	<e>	em posição pretônica e tônica	equipe, medo, cabelo, você, ipê
/ɛ/	<e>	em sílaba tônica	pedra, médico, canela, café
	<e>	em posição pretônica ¹⁸	excesso, delgado
/ẽ/	<en> 	em sílaba tônica para marcar a nasalidade da vogal	enfermo, mente, tempo, sempre
	<e>	em sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	tema, pena, lenha
	<en> 	no final de palavra para marcar a nasalidade da vogal	abdômen, pólen
/o/	<o>	em posição tônica	ovo, boca, garoa, problema
/ɔ/	<o>	em posição tônica	ócio, foca, corda, pobre
	<o>	em posição pretônica ¹⁹	projeto, colégio
/õ/	<on> <om>	em final de sílaba seguida de consoante	onda, bondoso, bomba, compra,
	<o>	em final de sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	cômodo, sono, ponha

¹⁷ Em posição final de sílaba, os fonemas / s, z, ʃ, ʒ/ são neutralizados, ou seja, perdem o contraste fonêmico, sendo grafados, fonemicamente, pelo arquifonema /S/ (CRISTÓFARO-SILVA, 2013).

¹⁸ As vogais /ɛ/ e /e/ em posição pretônica, podem variar de acordo com o dialeto.

¹⁹ As vogais /ɔ/ e /o/, em posição pretônica, podem variar de acordo com o dialeto.

(conclusão)

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/u/	<u>	em posição tônica e pretônica	juba, mudo, chuva, rubi
	<o>	em posição átona final	ponto, manto
/ũ/	<um> <un>	em final de sílaba seguidos de consoante na sílaba seguinte	junto, mundo, chumbo, rumba
/i/	<i>	em sílaba tônica	ideal, cidra, pino,
	<e>	em sílaba átona	pente, nobre
/ĩ/	<in> <im>	em sílaba nasal tônica	índio, cinto, pingo
	 <en>	em sílaba nasal átona	enfeite, emprego
	<i>	em sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	lima, hino

Fonte: Baseado em Soares (2018) e Nóbrega (2013).

É de suma importância que o professor compreenda como são estabelecidas as relações entre o plano sonoro – fonema- e o escrito do português-grafema-, a fim de que ele possa refletir sobre as transgressões de escrita que os alunos cometem e propor caminhos para que os discentes superem essas transgressões. Com apontam Staudt e Fronza (2015, p.965),

o professor precisa conhecer o sistema vocálico e consonantal do PB, o sistema de escrita e também compreender como se dá a correspondência entre fonemas e grafemas. Acredita-se que o conhecimento de conceitos sobre fonética e fonologia é crucial para que o educador possa entender a manifestação linguística durante o uso da fala e apropriação da escrita de seus alunos, muitas vezes distante do esperado pela comunidade escola.

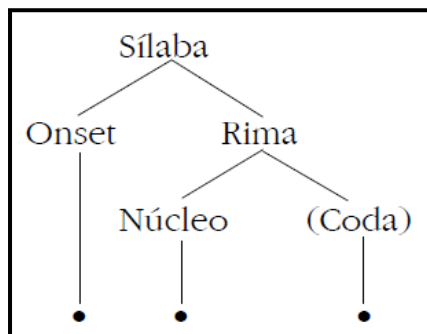
2.2.2. Sílabas e ortografia

Outro ponto importante, que deve ser discutido para o entendimento da ortografia, refere-se ao conceito de sílaba. Segundo Katamba (1989, p.153, tradução nossa)²⁰, “a sílaba está no centro das representações fonológicas. É a unidade em que termos de sistemas fonológicos são organizados”. Em outras palavras, a sílaba é uma unidade da representação fonológica que organiza os segmentos vocálicos e consonantais em uma hierarquia, em que há, no português, uma estrutura canônica constituída por CV (consoante + vogal). A estrutura silábica é composta por elementos periféricos e

²⁰ “the syllable is at the heart of phonologic representations. It is the unit in terms of phonological systems are organised”.

não obrigatórios – onset e coda- e o elemento central e obrigatório – o núcleo. O onset, sempre ocupado por uma consoante, precede o núcleo, e a coda, preenchido por consoantes ou glides, o segue. O núcleo é o elemento indispensável da sílaba e é sempre preenchido por uma vogal.

Figura 2 - Estrutura silábica



Fonte: ALVARENGA E OLIVEIRA (1997)

Os padrões silábicos possíveis em uma determinada língua são definidos pela fonotática (CRISTÓFARO-SILVA, 2017). No português, temos treze padrões silábicos possíveis.

Figura 3 - Padrões silábicos

1. V	<i>uva</i>	8.VC	<i>harpa</i>
2.CV	<i>chuva</i>	9.VV	<i>outro</i>
3.CVC	<i>curva</i>	10. CVV	<i>couro</i>
4.CVCC	<i>perspicaz</i>	11.CVVC	<i>deus</i>
5.CCV	<i>prato</i>	12.CCVV	<i>fralda</i>
6. CCVC	<i>triste</i>	13.CCVVC	<i>claustro</i>
7. CCVCC	<i>transtorno</i>		

Fonte: CRISTÓFARO-SILVA (2017, p. 119)

De acordo com os padrões silábicos do português, há encontros consonantais, duas consoantes na mesma sílaba, e os encontros vocálicos, que caracterizam como o encontro de uma vogal e glide na mesma sílaba, podendo ser um ditongo ou tritongo. Segundo Biondo (1993) e Collischonn (2005a), os segmentos que podem preencher as posições de uma sílaba são definidos de acordo com a escala de sonoridade. O elemento mais sonoro sempre ocupará a posição de núcleo da sílaba, e os elementos menos sonoros ocuparão as posições periféricas.

Figura 4 - Escala de Sonoridade

Vogal 3	>	Líquida 2	>	Nasal 1	>	Obstruintes 0
------------	---	--------------	---	------------	---	------------------

Fonte: COLLISCHON (2005a, p.111)

De acordo com a escala de sonoridade, as vogais, por terem maior grau de sonoridade, sempre ocuparão o núcleo da sílaba, e as consoantes, que são menos sonoras, ocuparão a posição de onset e coda. Collischonn (2005a, p.11) ressalta que, “em muitas línguas, sequências de elementos de mesmo grau de sonoridade não são permitidos”. Dessa forma, nunca teremos no português uma oclusiva e fricativa na mesma sílaba, por isso, a palavra *pasta*, sempre será dividida, silabicamente, como *pas.ta*, mas não como **past-a* ou **pa-sta* (cf. COLLISCHONN, 2005a). Cada posição da estrutura silábica pode ser preenchida por segmentos específicos, os quais seguem os padrões de sonoridade e fonotáticos do português.

Saber os padrões silábicos e quais posições podem ser preenchidas de acordo com a sonoridade do segmento é de suma importância para compreensão da escrita do aluno e de como ele a entende. Por exemplo, o aluno pode reduzir uma sílaba complexa ao padrão canônico, como a palavra *livro*, que pode ser escrita como **livo*. Essa redução não indica, em um primeiro momento, que o aluno tem alguma dificuldade de aprendizagem, ou que ele não sabe escrever alfabeticamente, ponto mais extremo. Essa redução ao padrão silábico indica o raciocínio que o aluno usou para escrever, o qual parte de uma informação da fonologia da língua, o padrão canônico CV.

Em se tratando das estruturas silábicas complexas, pode-se dizer que todas aquelas sequências maiores que a estrutura canônica CV, em algum momento da aquisição da escrita, podem dar margem a hesitações cujo efeito incide sobre as escolhas gráficas da criança, as quais resultam em formas distintas daquelas convencionadas pelo sistema. (MIRANDA; MATZENAUER, 2010, p.367)

Compreendida a noção de fonema, grafema e sílaba, podemos continuar para a caracterização dos tipos de ortografias, principalmente a do português, para a compreensão do desenvolvimento do aluno no momento da apropriação da escrita e da aprendizagem das regras ortográficas. Visto que,

o nível de transparência fonológica de um sistema de escrita afeta os processos de leitura e ortografia, aquisição de alfabetização e até a consciência e a pronúncia metalinguística dos falantes alfabetizados. (BASSETII, 2012, p.3)²¹

Como vimos, toda língua, que possui o sistema de escrita alfabético, parte da relação entre fonema e grafema (OLIVEIRA, 2005). Por ser a escrita baseada na fala, “uma das maneiras de lidar com os “erros” na ortografia é “considerá-los como uma escrita fonética, manifestação de um desejo de transcrever a fala tal qual ela se realiza” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 121). Por isso, é importante que sejam realizadas reflexões com os alunos acerca de como são estabelecidas as relações entre fonemas e grafemas, como as sílabas podem ser estruturadas, para que os discentes sejam conscientes de como se estrutura a ortografia do português.

2.2.3. Transparência/opacidade ortográfica e complexidade silábica

As ortografias podem ser classificadas de acordo com sua profundidade, que se refere à opacidade/transparência e complexidade silábica. Segundo Seymour *et al.* (2003), a opacidade/transparência refere-se ao fato de como os fonemas se relacionam com os grafemas, se há relações diretas ou indiretas. A profundidade ortográfica é estabelecida seguindo as características no “plano das relações entre a cadeia fonológica da fala e a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2018, p. 99). Já a complexidade silábica refere-se às diversas estruturas silábicas e combinações possíveis para a formação de palavras. De acordo com os estudos de Seymour *et al.* (2003), as ortografias podem ser classificadas da seguinte forma:

Quadro 9 - Profundidade ortográfica

		Profundidade ortográfica				
		Transparente	Relativamente transparente			Opaca
Estrutura silábica	Simple	Finlandês	Grego Italiano Espanhol	Português	Francês	-
	Complexa	-	Alemão Norueguês Islandês	Holandês Sueco	Dinamarquês	Inglês

Fonte: Adaptado de Seymour *et al.* (2003)

²¹ “The level of phonological transparency of a writing system affects reading and spelling processes, literacy acquisition, and even literate speakers’ metalinguistic awareness and pronunciation”.

A relação entre as características transparente e opaca pode ser vista como um *continuum*, representada pela transparência, transparência relativa e sem transparência (opaca), o qual estabelece a relação entre fonema e grafema. Como visto no quadro acima, a ortografia do português é considerada como relativamente transparente e de estrutura silábica simples. O termo relativamente transparente refere-se ao fato de ter uma relação direta entre fonema e grafema, relações contextuais, mas também há irregularidades, ou seja, arbitrariedade na relação. A estrutura silábica é considerada como simples, pois o padrão silábico é constituído por CV (consoante + vogal).

A transparência/opacidade e complexidade silábica podem interferir nos caminhos que o aluno usa para se apropriar da escrita de determinada língua. Por exemplo, o inglês é uma língua de ortografia opaca e estrutura silábica complexa, essas características são “fatores que dificultam a consciência fonológica de sílabas necessária para o aparecimento de uma fase silábica” (SOARES, 2018, p. 110). Por isso, os falantes do inglês recorrem à morfologia para se apropriarem da escrita, como demonstra Bowers e Bowers (2017). Em contrapartida, no português, de ortografia relativamente transparente, a consciência fonológica²² é a primeira a ser despertada no aluno e o auxilia na apropriação da escrita, como demonstra os trabalhos de Morais (2004, 2015), Staudt e Fronza (2015). Por isso, é importante que o professor seja orientado, por meio do livro didático, sobre a transparência/opacidade e complexidade silábica do português, para que ele seja capaz de compreender os caminhos que seus alunos desenvolvem para se apropriarem da escrita.

2.2.4. Morfologia e ortografia

Quando a ortografia foge da transparência entre fonema e grafema, ela passa a ser motivada por questões morfológicas, por isso, é necessário compreender o que é a morfologia, para, assim, compreender os caminhos trilhados pelos alunos na aprendizagem da ortografia. O nosso objetivo, portanto, não é realizar discussões teóricas que envolvem a morfologia, mas, sim, entender os seus pontos essenciais e sua relação com a ortografia. A morfologia é uma área da gramática “que investiga a organização interna das palavras, ou seja, como as palavras podem ser analisadas” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 154).

²² De acordo com Soares (2018, p. 166), a consciência fonológica consiste na “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”

O conhecimento sobre os elementos mórficos constituintes das palavras pode auxiliar o aluno, no momento da aprendizagem da ortografia, a compreender as regularidades morfológicas que a regulam. A relação entre ortografia e morfologia é desenvolvida em diversos trabalhos, tais como Lemle (1995), Morais (2010), Nóbrega (2013). Nos quadros abaixo, há uma descrição realizada por Morais (2010), com a finalidade de demonstrar alguns exemplos de como a morfologia pode auxiliar na compreensão da ortografia, há regularidades que envolvam os morfemas derivacionais e os categóricos, constituídos pelas flexões verbais e nominais.

Quadro 10 - Regularidades morfológicas derivacionais

Terminações	Contexto	Exemplo ortográfico
- esa	Adjetivos que indicam lugar de origem	português -> portuguesa francês -> francesa
- eza	Substantivos derivados de adjetivos	belo -> beleza pobre -> pobreza
- ês	Adjetivos que indicam lugar de origem	Portugal -> português França -> francês
- l	Coletivos que terminam em <l>	milharal, manguezal
-oso/ -osa	Adjetivos semelhantes sempre escrevem com <s>	maravilhoso, maravilhosa
-ice	Todos substantivos que tenham essa terminação se escrevem sempre com <c>	chatice, meiguice
- ência/-ância/ ância	Todos os substantivos derivados que tenham essas terminações são escritos com <c> e <ç>	ciência, importância, esperança

Fonte: Adaptado de Morais (2010, p. 41).

Além das regularidades morfológicas derivacionais, há as regularidades morfológicas categóricas, as quais envolvem as formas verbais. Os dois tipos de regularidades constituem os padrões morfológicos do português.

Quadro 11 - Regularidades morfológicas categóricas

(continua)

Terminações	Contexto	Exemplo ortográfico
- u	Todas as formas da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo	cantou, bebeu, partiu
- ão	As formas da terceira pessoa do plural do futuro e o verbo estar no presente do indicativo terminam com -ão	cantarão, beberão, estão

(conclusão)

Terminações	Contexto	Exemplo ortográfico
-am	Todas as formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais, menos do futuro ²³ , terminam com -am	cant am , cantav am , beb am , beber am
-sse	Todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com -sse	bebesse, cantasse, partisse
-r	Todos os infinitivos terminam com -r	cantar, beber, partir

Fonte: Adaptado de Morais (2010, p.42)

É válido ressaltar o padrão morfológico do uso de -ão e -am, pois o uso destes dois morfemas não é motivado apenas por questões gramaticais, o fato de um ser usado na terceira pessoa do plural do futuro (-ão) e o outro ser usado em todos os outros tempos verbais (-am). Há, também, a diferença relacionada ao padrão acentual da palavra. Por exemplo, os verbos terminados em -am sempre são paroxítonos, ou seja, o acento cai na penúltima sílaba, enquanto as palavras terminadas em -ão, o acento, geralmente, será na última sílaba, ou seja, são palavras oxítonas, como exemplificado no quadro abaixo.

Quadro 12 - Acento em palavras com -ão e -am

Terminadas em -ão	Terminadas em -am
falar ão	falar am
sair ão	sair am
corrim ão	-

Fonte: Elaborada pela autora.

Como visto, os padrões acentuais do português também atuam na ortografia. Além de o acento motivar as terminações dos verbos citados, ele também atua na distinção da função da palavra, como a palavra **botam** – paroxítona- assume a função da ação de botar, e **botão** – oxítona- assume a função de referenciar um objeto. O acento, portanto, será o próximo tópico a ser desenvolvido.

Além das regularidades morfológicas, derivacionais e flexionais, há aspectos morfológicos que definem a ortografia de determinadas palavras de acordo com o contexto de uso, isso se deve ao fato de que a morfologia pode “ser vista como concatenação de objetos (morfes) ou como regras ou processos (que atuam sobre estruturas sintáticas, semânticas e fonológicas)” (CAGLIARI, 2002b, p. 11). Segundo Cagliari (2002b), o objetivo da morfologia é estabelecer a relação entre forma e

²³ Com exceção do verbo estar no presente do indicativo, conjugado como “estão”.

conteúdo. Assim, as regularidades morfológicas apresentadas nos quadros acima devem ir além da segmentação das palavras em morfemas, ou seja, deve partir para o estabelecimento da relação entre a forma e o sentido, com intuito de compreender a função da palavra em seu contexto. Por exemplo, a ortografia dos *porquês* (*por que*, *por quê*, *porque* e *porquê*) é estabelecida de acordo com a função que a palavra assume em determinado enunciado, além deles, há também *a gente* e *agente*, *mau* e *mal*, *a fim* e *afim*, *mas* e *mais*, *a* e *há*, em que a forma ortográfica é estabelecida de acordo com a sua função.

2.2.5. Acento e ortografia

Como visto, outro aspecto que envolve a ortografia da língua portuguesa, e é de extrema importância o domínio por parte do aluno, o acento, em específico, o primário²⁴. O acento é amplamente estudado na Fonologia, nos estudos suprasegmentais da língua, o qual se refere a: “proeminência acentual de uma vogal em relação às demais vogais do enunciado” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 44). O acento sempre recai sobre a vogal, no entanto, é comum apontar as sílabas como acentuadas (CRISTÓFARO-SILVA, 2017).

É importante distinguir o acento gráfico do acento fonológico, para compreendermos as divergências e convergências entre eles. O acento fonológico trata da marcação da tonicidade da palavra, é inerente à língua, enquanto o acento gráfico, por sua vez, trata-se de uma marcação gráfica regulada por regras ortográficas. Este último pode ser representado pelo diacrítico denominado agudo (´) – utilizado nas vogais tônicas abertas-, ou o circunflexo (^) – nas vogais tônicas fechadas. Como afirmam Cagliari e Massini-Cagliari (1999, p. 127),

[...] a acentuação gráfica é um fenômeno meramente ortográfico, independente da realização fonética das palavras, regido por normas que levam mais em conta fatos de escrita (presença de determinadas sequências de letras) do que de língua (marcação do acento tônico, propriamente dito).

Além do acento agudo e circunflexo, há o acento grave, cuja função é indicar a crase. Esta é definida como “fusão ou contração entre duas vogais idênticas” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 84). O uso do acento grave é regulado não só pela ortografia, mas também pela sintaxe, pois envolve fatores da

²⁴ No português, há três tipos de acento – acento primário, acento frasal e acento secundário. O acento gráfico, que relaciona à ortografia, tem relação com o acento primário, visto isso, para termos de descrição, será considerado o acento primário. Mais informações sobre os três tipos de acento ver Collischonn (2007).

regência nominal e verbal. Por isso, o acento grave, comumente, é explicado junto da crase e, muitas vezes, na seção sobre sintaxe nos livros didáticos. Devido à relação mais direta com a sintaxe, o acento grave não será desenvolvido neste trabalho.

Para distinção entre acento fonológico e acento gráfico, temos o quadro a seguir. O primeiro nem sempre é marcado graficamente, enquanto o segundo é sempre grafado na ortografia, os dois acentos podem ser cumulativos.

Quadro 13 - Acento fonológico e acento gráfico

Acento fonológico	Acento gráfico
tra <u>f</u> ego /tra. 'fe. go/	<u>trá</u> fego /'tra. fe. go/
<u>e</u> sta /'es.ta/	est <u>á</u> /es.'ta/

Fonte: Elaborada pela autora.

O acento fonológico possui duas funções importantes no português, a distintiva e a delimitativa de palavras. A primeira refere-se à capacidade de o acento distinguir palavras que possuem a mesma cadeia sonora no nível segmental, como as palavras *sábia* ['sa.bi.a], *sabia* [sa.'bi.a] e *sabiá* [sa.bi.'a], em que há os mesmos fonemas, o que poderia ter o mesmo significado. No entanto, elas são palavras diferentes, pois distinguem conforme a posição do acento. A segunda refere-se à capacidade de o acento atuar como identificador de palavras no *continuum* da fala, “que permite ao ouvinte distinguir palavras no curso sonoro na fala” (FERREIRA NETTO, 2007, p. 17). Melhor dizendo, qualquer ouvinte consegue distinguir “mesa das bebidas” e “mesadas bebidas” (FERREIRA NETTO, 2007, p.17), pela questão do acento. Portanto, “o reconhecimento do acento lexical é certamente uma das pistas possíveis para a segmentação das palavras na cadeia sonora” (FERREIRA NETTO, 2007, p.17).

No português, o acento fonológico possui regularidades que orientam sua posição na palavra. Primeiramente, o acento pode cair nas três últimas sílabas da palavra, a saber: antepenúltima sílaba (proparoxítone), penúltima (paroxítone) e última (oxítone).

Segundo Collischon (2005b, p.143), “a grande maioria das palavras da língua portuguesa tem o acento na penúltima sílaba”, a posição paroxítone, principalmente nas palavras terminadas em vogais. Tal acento, por ser comum, é denominado acento não marcado, sendo a segunda regularidade dos padrões acentuais do português. De acordo com Collischon (2005b), o número de palavras proparoxítonas é

reduzido, além disso, muitas delas são caracterizadas por empréstimos do Latim. Por ser um grupo reduzido de palavras, o acento é definido como marcado.

Ainda segundo Collischon (2005b), as palavras oxítonas são divididas em dois grupos –terminadas em consoantes e terminadas em vogais. Quando terminadas em consoantes, há a preferência do acento pela última sílaba. Isso ocorre devido ao peso silábico, em que a sílaba pesada, ou seja, com uma consoante na posição de coda, atrai o acento. Quanto ao segundo tipo, caracteriza um número reduzido de palavras, em que a maioria delas é empréstimo de outras línguas. Além disso, quando a penúltima sílaba for pesada, a palavra nunca será proparoxítona.

Como vimos, há acento não marcado, constituído por um grupo de palavras comum no português, e o acento marcado, um grupo de palavras reduzido. Ao relacionar essas características acentuais da língua ao acento gráfico, pode-se perceber que as palavras, cujo acento é marcado, são, geralmente, acentuadas ortograficamente. Esse é um ponto de congruência entre acento fonológico e acento gráfico, como exemplificado abaixo.

Quadro 14 - Regularidades entre acento fonológico e acento gráfico

Acento fonológico	Regularidades	Acento gráfico?	Exemplos
Acento marcado	Proparoxítonas	Sim	ângulo, êxodo abóbora
	Paroxítonas terminadas em consoante	Sim	câncer, revólver, lápis
	Oxítonas terminadas em vogal	Sim	maré, herói, chapéu
Acento não marcado	Paroxítonas terminadas em vogal	Não	cidade, sintaxe, mesa
	Oxítonas terminadas em consoante	Não	amor, anzol, arroz

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas de Collischon (2005b).

Como ponto de divergência, há regras ortográficas de acentuação que destoam das regularidades do acento fonológico. A saber, as oxítonas terminadas em vogal possuem acento marcado, ou seja, com a regularidade, deveriam todas ser acentuadas graficamente. No entanto, devido a empréstimos, determinadas palavras não são acentuadas, tais como *urubu*, *bambu*, *peru*. As paroxítonas terminadas em vogal, por receberem acento não marcado, não deveriam ser acentuadas graficamente. No entanto, as palavras terminadas em -ão e -ã são acentuadas. Na regularidade, as palavras oxítonas terminadas em consoante, o acento não é marcado, ou seja, espera-se que não haja o acento gráfico. Entretanto,

as palavras terminadas em -ens, -em são acentuadas graficamente. As exceções são exemplificadas no quadro abaixo.

Quadro 15 - Exceções entre acento fonológico e acento gráfico

Acento fonológico	Exceções	Terminações	Acento gráfico?	Exemplos
Acento marcado	Oxítonas terminadas em vogal	-	Não	urubu, bambu, saci
Acento não marcado	Paroxítonas terminadas em vogal	-ão, -ã, -i, -ei	Sim	órfão, ímã, júri, pônei
	Oxítonas terminadas em consoante	-ens, -em	Sim	também, parabéns

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas de Collischon (2005b).

Há trabalhos que demonstram o pouco conhecimento sobre a acentuação pelos alunos, tal como o trabalho de Souza (2015). Em uma análise de textos dos alunos do Ensino Fundamental II, Souza (2015) constatou que o maior número de desvios identificados se refere à falta da acentuação. Por isso, é importante um desenvolvimento sistemático dos padrões acentuais do português, com intuito de levar o aluno a compreender como são estabelecidos os padrões e como eles atuam na ortografia.

2.2.6. Variação linguística e ortografia

As línguas, por serem heterogêneas, estão em constante evolução, ou seja, uma determinada língua pode se modificar ao longo dos anos e se adaptar aos aspectos culturais de sua comunidade. Segundo Cagliari (1997, p. 81),

[...] as línguas evoluem com o tempo, se transformam e vão adquirindo peculiaridades próprias em função do seu uso por comunidades específicas. Todas as variedades, do ponto de vista estrutural e linguístico, são perfeitas e completas em si.

A língua escrita e a língua falada são diferentes, visto que a primeira é “mais conservadora” (FARACO, 2005, p. 23). Esse conservadorismo refere-se à questão de ser um sistema inventado para cristalizar a fala. Além disso, a escrita “possui um controle social mais intenso, [...] decorrendo daí a preservação de padrões mais conservadores de linguagem e o conseqüente bloqueio à entrada de formas inovadoras” (FARACO, 2005, p.25). Faraco (2005) ressalta que, ao comparar a fala e escrita, pode-se perceber que a língua está mudando, pois é perceptível a diferença entre o que se fala e o que se escreve.

As duas formas, escrita e fala, possuem a comunicação como função, a diferença entre elas refere-se ao fato de que a comunicação ocorre por meio de sistemas distintos, um mais dinâmico, que se modifica mais rápido - a fala- e outro mais conservador, que é regulado por padrões escritos impostos - a escrita. Embora a escrita seja, equivocadamente, tida como a mais “correta” do que a fala e, muitas vezes, as variações linguísticas da fala são vistas como fato de deterioração da escrita, o que vemos são sistemas diferenciados, com objetivos diferentes. De acordo com Marcuschi (2007, p. 25), é “útil ter presente que, assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas”. Segundo o autor, a fala e a escrita devem ser consideradas como “práticas e usos da língua com características próprias” (MARCUSCHI, 2007, p.17). O grande desafio é o tratamento de tais padrões pela escola, tanto na fala quanto na escrita:

A escola, de modo geral e tradicionalmente, tem desconsiderado a questão da variação linguística e dos usos das variedades pela comunidade falante, o que é bastante grave, já que muito do que é classificado como problema de fala e escrita, principalmente na alfabetização, está diretamente relacionado ao fenômeno. (COSTA, 1996, p.54)

Na aprendizagem da escrita, o aluno pode se ancorar na fala e, assim, podem surgir na escrita padrões que são comuns na fala do indivíduo, advindos, inclusive, do seu contexto social. De acordo com Massini-Cagliari (1999, p.121), em alguns momentos, os textos podem ser vistos como uma transcrição fonética da fala, “um resultado de reflexão produtiva (e construtiva) a respeito de fatos do próprio sistema de escrita” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 121). Em específico, a variação linguística, amplamente difundida na fala, também se apresenta nos textos escritos. Há vários estudos que são desenvolvidos sobre a variação linguística na escrita, como os estudos dos fenômenos linguísticos citados abaixo.

- Apagamento do <r> infinitivo (TORRES, 2017).
 - Ex.: dormir ~ dormi qualquer ~ qualche (cf. TORRES, 2017)

- Variação do uso do conectivo “mas” (CASTRO; GUIMARÃES, 2018).
 - Ex.: Queria me formar em advocacia **mas** não dava.

Conheço coisas boas ruim também, **mais** nunca fiz parte delas. (cf. CASTRO; GUIMARÃES, 2018)

- Monotongação (SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

- Ex.: *cenoura* ~ *cenora* *beijo* ~ *bejo* (cf. SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

É importante o conhecimento do professor em relação à variação linguística, para que ele possa compreender e refletir acerca dos textos dos alunos. Além disso, propor intervenções apropriadas e, assim, construir seu conhecimento sobre o caminho que cada aluno segue. O professor pode

investir na sua formação, estudando, investigando, questionando, para buscar resultados que fundamentem seus argumentos em sala de aula, pois a partir do exercício da reflexão e da criticidade, ele poderá auxiliar na transformação e na formação de estudantes críticos e conscientes do respeito e da importância das variações linguísticas para a construção de sua identidade pessoal, cultural e social. (SANTANA; NEVES, 2015, p. 92)

Nesta seção, compreendemos que a ortografia do português é considerada relativamente transparente e de estrutura silábica simples. Além disso, discutimos sobre a fonologia – fonema, grafema, sílaba e acento -, sobre a morfologia – morfemas derivacionais, categóricos e flexionais-, e a variação linguística, com o objetivo de compreender a relação entre esses conceitos linguísticos e a ortografia. Vimos que a ortografia do português é constituída por relações regulares, regulares contextuais, regulares morfológicas e irregularidades. As regularidades são compostas por padrões fonológicos e morfológicos, tais como o uso de <m> antes de <p> e e o uso das terminações -am e -ão de acordo com a pessoa e o tempo verbal. Além disso, a variação linguística pode se refletir na escrita, cabe ao professor ter conhecimento para reconhecê-la com intuito propor ao aluno uma reflexão acerca da relação a fala e a escrita e o lugar que tem cada uma na produção textual. Na seção seguinte, desenvolvemos uma discussão acerca das teorias linguísticas e como elas se relacionam como o ensino da escrita ortográfica. Em seguida, discutimos sobre a importância do aluno e o professor serem conscientes sobre o processo de apropriação da escrita e ortografia e conhecer a metalinguagem deste campo de estudo.

2.3. Apropriação da escrita e ortografia

Nesta seção, apresentamos as teorias linguísticas e discutimos sobre como elas podem refletir na visão de ensino da escrita ortográfica. Destacamos a importância de compreender as perspectivas teóricas e suas mudanças nos estudos linguísticos, para alcançarmos o raciocínio desenvolvido nos pressupostos teóricos sobre escrita e ortografia, além disso, entendermos como as teorias refletem no

ensino da ortografia hoje, além de como ela é apresentada nos Livros Didáticos (LDs). Por fim, apresentamos a importância da metalinguagem na apropriação da escrita e ortografia.

Antes de tudo, é importante tratar da distinção entre aquisição e apropriação deixando claro por que utilizamos o termo apropriação. A aquisição é um processo inato, inerente ao indivíduo, que envolve a capacidade de uma criança adquirir a fala sem receber orientação sistemática e explícita de outra pessoa, portanto, a fala é adquirida. A apropriação, por sua vez, envolve o ensino explícito e organizado para tal fim. Na aprendizagem da escrita, por exemplo, há uma orientação, em que a criança apenas aprende a escrever e ler ao receber instruções. Visto isso, nos referimos ao processo de aprendizagem da escrita como apropriação, e, como aquisição, o processo referente à aquisição da fala. Como afirma Soares (2018, p.45),

[...] a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto.

A compreensão da evolução dos estudos linguísticos é importante para entender as relações entre os modelos teóricos desenvolvidos e suas principais perspectivas em relação à língua, e, conseqüentemente, como a escrita, uma das vertentes da língua, é vista e ensinada. Dos estudos de Saussure ([1916] 2006), originou-se a corrente teórica denominada Estruturalista, a qual define a língua como uma estrutura, passível de memorização. Segundo Costa Val (1996, p.4), “essa família teórica vê a língua como o código que sustenta os diversos usos linguísticos particulares e que pode ser apreendido através das instâncias de uso concreto”. Por ser a língua vista como um código, uma estrutura definida, tudo que destoa desta, como as variações linguísticas presentes na fala, são tidas como erro. Por isso, as visões estruturalistas prezam pela escrita correta, fundada na língua padrão, a qual deve ser aprendida, apenas, por meio da memorização.

Os estudos linguísticos sucessores dos estruturalistas são denominados gerativistas. De acordo com o Gerativismo, com os estudos iniciados por Noam Chomsky (1965) (1986) e Chomsky e Halle (1961), todo falante possui uma Gramática Universal (GU), uma capacidade inata do indivíduo, constituída por regras universais. Nesta corrente teórica, a língua já não é mais vista como uma estrutura, mas, sim, como um organismo vivo, contido na competência biológica do falante. Dessa forma, a língua é definida como um reflexo da atividade mental.

As duas correntes teóricas, Gerativismo e Estruturalismo, foram importantes para o desenvolvimento dos estudos linguísticos, quando a língua recebeu um status de ciência e aparatos teóricos para a sua análise. No entanto, as duas vertentes de estudos desconsideraram a fala, a situação de comunicação do falante, nos estudos linguísticos, sendo necessário o desenvolvimento de novos estudos que priorizem tanto a língua, quanto a fala.

Como uma forma inovadora, que não desconsidera nenhuma das correntes anteriores, mas que propõe uma ressignificação dessas, temos a língua como interação verbal, a concepção sociointeracionista. No livro “Marxismo e filosofia da linguagem” ([1929], 2006)²⁵, Bakhtin aponta que a língua é ideológica, e “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo.

De acordo com o sociointeracionismo, a língua se realiza por meio da interação entre os falantes, na presença de um locutor com o seu interlocutor em determinado ambiente comunicativo, ela não existe, portanto, fora de um contexto social. Os estudos sociointeracionistas são amplamente difundidos nos documentos educacionais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como veremos na seção “*Ortografia pelos Documentos Educacionais oficiais de Língua Portuguesa*”. Nesta corrente, a escrita é vista na perspectiva dos gêneros discursivos, a importância é agregada aos textos e suas funções comunicativas, muitas vezes, as unidades mínimas da escrita, as palavras e seus constituintes, são desconsideradas.

Ancorados nos estudos de Bakhtin, que parte da “perspectiva de que a língua é um fenômeno social cuja natureza é ideológica” (COELHO *et al.*, 2010, p. 16), ou seja, a língua funciona quando ocorre a interação, a qual é definida, ideologicamente, por fatores individuais e coletivos, foram desenvolvidos os estudos sociolinguísticos. Assim como Bakhtin, Willian Labov, em sua obra “Padrões Sociolinguísticos” ([1972] 2008), ressignifica a visão de língua proposta pelas correntes estruturalistas e gerativistas, em que ela não é vista como um sistema homogêneo, pelo contrário, trata-se de um sistema heterogêneo e a “a variação é uma propriedade regular e inerente ao sistema” (COELHO *et al.*, 2010, p. 153).

²⁵ Não desconsideramos a discussão da autoria dos textos de Bakhtin, no entanto, optamos por não entrar nesse quesito. Dessa forma, nas citações deste dissertação, seguiremos a opção que o autor da tradução da obra referenciada utilizou.

Nos estudos sociolinguísticos, não há julgamento de valor em relação ao que destoa da dita gramática padrão, há a compreensão da variação linguística como parte do sistema da língua, em que esta é definida de acordo com fatores históricos, geográficos, sociais e estilísticos. Portanto, nesta corrente teórica, a língua é vista como consequente da variação.

Com a evolução do mundo, a expansão da globalização, a quebra de barreiras com a internet, o aumento da praticidade, e a busca rápida por informações, o mundo tornou-se ainda mais dinâmico. Devido a isso, os estudos linguísticos também passaram a incorporar o dinâmico, a estudar a língua e buscar no uso a sua compreensão. Essa mudança de paradigma, que passa considerar o empírico para a compreensão da língua, pode ser vista na Teoria da Integração de Múltiplos Padrões (IMP), proposta por Treiman e Kessler (2014) ²⁶. Esta última é a adotada neste trabalho e trata-se de uma teoria relacionada diretamente à apropriação da escrita e ortografia.

A escrita ortográfica, pelo seu caráter dinâmico, de acordo com a IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014), é constituída por múltiplos padrões, os quais podem ser acessados pelo indivíduo a qualquer momento durante a aprendizagem. Segundo a IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014), a aprendizagem da escrita e ortografia ocorre por meio de múltiplos padrões, estes são constituídos por padrões linguísticos, tais como os fonológicos e morfológicos. Tais padrões estão disponíveis na cognição da criança e podem ser acessados a qualquer momento, estão ligados a uma teia de informações ligadas umas às outras.

Defendemos, portanto, neste trabalho, a compreensão dos elementos constituintes da palavra e como eles se relacionam, com a finalidade de desenvolver a escrita ortográfica e superar os desafios dela. Reconhecemos a importância dos estudos que vão para além da palavra, como a coerência textual, os gêneros discursivos, a sociolinguística. Todos os estudos são importantes para compreendermos as funções da língua e é necessário que haja uma relação dinâmica, de compreensão mútua entre as áreas da linguagem. Devido à complexidade de cada área, delimitamos nosso estudo à ortografia no campo da Linguística Aplicada, com a visão de que

Para escrever efetivamente, é preciso decidir quais ideias transmitir, em que ordem e com quais palavras. Deve-se organizar as palavras para expressar seu significado, seguindo as restrições da gramática. Escrever as palavras individuais corretamente e seguir outras convenções ortográficas, como o uso de pontuação adequada, são apenas parte do

²⁶ Esta teoria será melhor desenvolvida no capítulo 5, “Perspectiva Teórica”.

processo. [...] Uma mensagem escrita que fica aquém desses aspectos, pode ser difícil de ler ou pode falhar completamente em transmitir seu significado pretendido. Portanto, é importante entender como as crianças aprendem o sistema de escrita para escrever ortograficamente, pontuar e assim por diante (TREIMAN; KESSLER, 2014, p. 298, tradução nossa)²⁷.

O aluno deve ser protagonista da sua escrita, no sentido de ser consciente do que escreve e como escreve. Para tal protagonismo, é necessário o auxílio do docente por meio de orientações acerca da ortografia. Por isso, é importante que o professor tenha conhecimento sobre o sistema de escrita ortográfica para que ele seja capaz de compreender os caminhos seguidos pelos seus alunos no momento da aprendizagem da ortografia. É importante que o aluno e o professor, cada um em seu papel, de aprendiz e mentor, respectivamente, compreendam as relações ortográficas que constituem a ortografia do português.

De acordo com o dicionário *Michaelis*, consciente refere-se ao “que procede de forma racional; que é produto de raciocínio, conhecimento, percepção” (CONSCIENTE, 2019). O tornar consciente, portanto, refere-se à capacidade de pensar, de forma racional, sobre determinado conhecimento. Trata-se da compreensão entre forma e significado, e como esses dois elementos se relacionam e constroem o sentido. Com foco na língua, o ser consciente refere à capacidade de o falante compreender as estruturas que a constituem e como elas se constroem para formar o significado da língua no mundo. Essa capacidade de refletir sobre a língua refere-se à metalinguagem. Nos estudos de Gombert (1992), a metalinguagem, ou atividades metalinguísticas, é definida como

subcampo da metacognição relacionado à linguagem e seu uso. (1) atividades de reflexão sobre a linguagem e seu uso. (2) a capacidade dos sujeitos de monitorar e planejar intencionalmente seus próprios métodos de processamento linguístico (tanto na compreensão quanto na produção). (GOMBERT, 1992, p.13, tradução nossa)²⁸

Segundo Soares (2018), a consciência metalinguística é importante para o momento da apropriação da escrita, pois o indivíduo passa a ver a língua como “objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação” (SOARES, 2018, p.125). A partir dessa reflexão, no

²⁷ To write effectively, one must decide which ideas to convey, in which order, and with which words. One must arrange the words so as to express their meaning, following the constraints of the grammar. Writing the individual words correctly and following other orthographic conventions, such as the use of proper punctuation, are just part of the process. [...] A written message that falls short in these respects may be hard to read or may fail altogether to convey its intended meaning. Thus, it is important to understand how children learn to use their writing system to spell, punctuate, and so on.

²⁸ subfield of metacognition concerned with language and its use. (1) activities of reflection on language and its use. (2) subjects' ability intentionally to monitor and plan their own methods of linguistic processing (in both comprehension and production).

momento da aprendizagem da escrita e ortografia, o aluno consegue compreender a função de cada elemento que constitui a escrita ortográfica e como eles se relacionam para estruturá-la. Como visto na seção “*Ortografia e suas relações*”, a ortografia do português é constituída por regularidades fonológicas e morfológicas, além de questões irregulares. Quando o aluno possui consciência dos elementos que constituem as palavras, ele pode ser capaz compreender estas regularidades e irregularidades. Esse conhecimento do discente pode ser estimulado por parte do professor e do livro didático, com atividades e reflexões para torná-los conscientes sobre fonemas, sílabas, grafemas e morfemas. Há estudos que comprovam a importância da consciência metalinguística na aprendizagem da ortografia, tais como os trabalhos de Barbosa (2013), Correa (2016) e Souza (2018).

2.4. Revisão da literatura

Esta seção envolve as discussões de pesquisas já realizadas sobre a ortografia nos Livros Didáticos (LDs), com a análise de LDs ou com orientações para tal análise. Além disso, apresentamos como os trabalhos já realizados são importantes, além de destacarmos o diferencial desta pesquisa. A busca por trabalhos que envolvem a ortografia e os livros didáticos ocorreu na Plataforma Sucupira, especificamente no Catálogo de Teses e Dissertações²⁹, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³⁰, no período de 2009 a 2019. Como resultado, de acordo com as palavras-chave ortografia e livros didáticos, foram encontrados dois trabalhos, uma tese (SOARES, 2014) e uma dissertação (CARDOSO, 2017). Além destes, foram encontrados um artigo (ARAÚJO; PARISOTTO, 2013) e capítulos de livros sobre a ortografia nos livros didáticos (VAL; MARTINS; SILVA, 2009) e (SILVA; MORAIS, 2007), este último de 2007.

Por considerar o Livro Didático (LD) “um poderoso aliado no trabalho diário do professor, em sala de aula” (SOARES, 2014, p.25), Soares (2014), analisou o tratamento da ortografia nos LDs no Ensino Fundamental I, especificamente do 4º e 5º anos, além de investigar como os alunos aprendem a ortografia e acentuação com o apoio dos livros didáticos. O foco do trabalho da autora, portanto, foi a ortografia nos LDs e os alunos, na perspectiva de como os livros abordam a ortografia e como

²⁹ CATÁLOGO de Teses e Dissertações. Plataforma Sucupira. Apresenta as dissertações e teses defendidas no Brasil. Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 12 dez. 2018.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

³⁰ BIBLIOTECA Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Apresenta as teses e dissertações defendidas no Brasil. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 dez. 2018](http://bdtd.ibict.br/vufind/)

os discentes aprendem por meio destes conteúdos. As coleções de livros analisadas foram aprovadas no PNLD 2013 do Ensino Fundamental I.

Como conclusões, Soares (2014) aponta que os livros das melhores coleções, segundo a avaliação do Guia do PNLD, possuem atividades sobre a ortografia sistematizadas que levem os alunos à reflexão. Em contrapartida, as coleções com avaliações mais baixas ainda são pautadas em atividades de memorização que não propiciam reflexões aos alunos durante da aprendizagem da ortografia. Além disso, os alunos apresentaram maior dificuldade em lidar com os conteúdos ortográficos nos livros mais bem avaliados, o que demandou intervenção da pesquisadora durante as atividades. No entanto, mesmo com essa dificuldade, os alunos conseguiram assimilar a aprendizagem ortográfica ao conhecimento que eles já possuíam.

Além disso, Soares (2014) também concluiu que a sua intervenção durante as atividades dos LDs realizadas pelos alunos foi imprescindível para que eles compreendessem o que era trabalhado. Visto isso, é importante ressaltar que é necessário que o professor compreenda a ortografia do português, e essa compreensão pode ser motivada por uma orientação teórica no manual do professor dos LDs.

Nos estudos de Cardoso (2017), são desenvolvidas discussões sobre a análise linguística nos livros didáticos do 6º ao 9º ano da coleção Português – Linguagens (2015), que também é uma das coleções analisadas nesta dissertação, e os (des)usos das orientações didáticas dos PCNs, o foco, portanto, não é a ortografia, mas, sim, o conhecimento linguístico em geral. No entanto, há uma seção em que o autor discute sobre como a ortografia é tratada na coleção. Ao analisar duas atividades sobre ortografia da coleção, Cardoso (2017) aponta que a coleção ainda destoa do ensino reflexivo postulado nos PCNs, além disso, em um total de 84 exercícios de ortografia, por volta de 12 propõem um ensino reflexivo. Ademais, assim como Soares (2014), o autor destaca a importância de o professor ter formação adequada para propor discussões aos alunos com base no conteúdo ortográfico presente nos LDs.

No artigo de Araújo e Parisotto (2013), é analisado como ocorre o tratamento metodológico da ortografia nos livros didáticos, em específico da coleção “Porta Aberta: Língua Portuguesa” destinada aos alunos do Ensino Fundamental I. As autoras destacam a necessidade de melhorias no ensino da ortografia na coleção analisada. Além disso, elas apontam, assim como Soares (2014) e Cardoso (2017), que o professor deve dominar o sistema ortográfico do português para conseguir auxiliar os

alunos a superarem as dificuldades da aprendizagem da ortografia. Por fim, as autoras apontam a importância do livro didático como “uma ferramenta de apoio na sala de aula” (ARAÚJO; PARISOTTO, 2013, p. 793).

No trabalho de Val, Martins e Silva (2009), as autoras analisam como a ortografia é apresentada nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD de 2007 e 2008, elas deram preferência para a análise de livros da 1ª e 5ª séries, 1º e 6º anos hoje. As autoras apontam que os exercícios sobre ortografia devem conter estratégias que levem o aluno a refletir sobre o conhecimento ortográfico, visto isso, elas destacam que a ortografia nos LDs deve conter os seguintes aspectos.

- o favorecimento de inferência da regra ortográfica pela criança, a partir de um conjunto de dados;
- a atribuição de caráter lúdico à atividade de ortografia, para atrair a atenção da criança;
- a contextualização dos exercícios de ortografia por meio do uso de um texto interessante para a criança, adequado ao universo infantil. (VAL; MARTINS; SILVA, 2009, p.54)

Além disso, as autoras ressaltam a importância do livro didático no ensino da ortografia e o aponta como aliado do professor durante o processo de aprendizagem do sistema ortográfico. No entanto, Val, Martins e Silva (2009) elencam a importância de o professor conhecer a ortografia do português, para poder identificar as dificuldades dos alunos nas questões ortográficas, com intuito de propor atividades que levem os discentes a refletirem sobre este conteúdo. À vista disso, as autoras afirmam que “o livro didático pode ser um bom aliado, mas por si só não garante a apropriação do conhecimento ortográfico pelos alunos (VAL; MARTINS; SILVA, 2009, p.70)”.

As autoras demonstram que é necessário que o LD aborde as regularidades e irregularidades para os alunos, com intuito de, sempre, levá-los à reflexão sobre como são estabelecidas as relações ortográficas do português. Ademais, apontam que as “atividades analisadas demonstram como é interessante partir de dados da língua, palavras em uso, para levar o aluno a refletir sobre a ortografia” (VAL; MARTINS; SILVA, p.70). Além disso, ressaltam a importância da orientação do professor no momento da aprendizagem da ortografia, e para isso, é importante que o docente conheça as relações que constituem a ortografia do português.

O trabalho de Silva e Morais (2007) não analisa, diretamente, o livro didático, mas aponta questões importantes que demonstram a relevância dos estudos sobre LDs, além de algumas orientações de como deve ser analisado um livro didático. Silva e Morais (2007) ressaltam a importância do Livro

didático no processo de ensino e aprendizagem, visto que o LD envolve tanto a “*seleção de conteúdos* quanto uma proposta de *transposição didática*, os livros didáticos podem exercer influência sobre o *que se ensina e sobre como se ensina o que se ensina*”. (SILVA; MORAIS, 2007, p. 125, grifo dos autores). Para eles, o LD deve proporcionar momentos de reflexões durante as atividades sobre ortografia.

Assim como os trabalhos citados anteriormente, Silva e Morais (2007) ressaltam a necessidade de o professor compreender a ortografia do português para que ele seja capaz de auxiliar o aluno no momento da apropriação ortográfica.

Para desenvolver um ensino de tipo reflexivo, julgamos necessário que o professor saiba identificar as regularidades e os casos irregulares de nossa norma, de modo a poder planejar atividades e sequências didáticas diferentes: mais adequadas à compreensão e descoberta de regras ou mais adequadas à memorização. (SILVA; MORAIS, 2007, p. 29)

Além disso, essa compreensão por parte do professor pode ser desenvolvida por meio da orientação teórica sobre a ortografia no manual do professor, como os autores destacam.

Em outras palavras, esperamos que o manual do professor não se limite apenas a oferecer as respostas dos exercícios sugeridos, mas que apresente orientações e informações adicionais que possam subsidiar – adequadamente – a ação docente (no nosso caso, no que concerne à ortografia). (SILVA; MORAIS, 2007, p. 129)

Silva e Morais (2007) concluem que

os livros didáticos podem contribuir com o ensino da norma ortográfica, desde que apresentem atividades que estimulem a reflexão sobre aquele objeto de conhecimento. É nesse sentido que compreendemos o papel do livro didático nos processos de ensino e aprendizagem: apresentar situações didáticas que solicitem aos alunos – sob a orientação do professor – a análise, a discussão e a explicitação de seu conhecimento. (SILVA; MORAIS, 2007, p. 140)

Como visto, os estudos desenvolvidos sobre a ortografia nos LDs possuem o foco no EF I, ou se são do EF II, não tratam, especificamente, da ortografia. Além disso, os trabalhos citados ressaltam a escassez de pesquisas com foco no LD e ortografia. Para mais, as pesquisas realizadas em Livros Didáticos se pautam em dois pontos essenciais que são considerados neste trabalho, o ensino sistematizado e reflexivo da ortografia e a orientação teórica do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem dos padrões ortográficos. Por isso, esta dissertação é pertinente e relevante.

2.5. A ortografia pelos Documentos Educacionais Oficiais de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram desenvolvidos com o objetivo de padronizar a educação brasileira e torná-la democrática para todos. A função principal dos PCNs consiste em “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional” (BRASIL, 1997, p. 13)

Por esta pesquisa ter com objeto de análise dos livros didáticos do EFII, priorizamos a descrição dos PCNs dos anos finais do ensino fundamental. Na área da Língua Portuguesa, os PCNs criticam o ensino tradicional, que baseia na visão estrutural da língua, sem partir do conhecimento do aluno. Em outras palavras, sem considerar a interação entre o discente e a língua materna. Os seguintes pontos da perspectiva tradicional são criticados pelos PCNs.

- . a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- . a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- . o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- . a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- . o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- . a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

Ancorado em uma perspectiva sociointeracionista de Bakhtin, discutida na seção “Apropriação da escrita e ortografia”, o PCN de Língua Portuguesa tem o aluno como importante sujeito da comunicação, o qual estabelece uma relação de interação com a língua materna. Esta, por sua vez, é vista como um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade (BRASIL, 1998, p.20).

Os conteúdos de língua portuguesa dos PCNs são organizados em práticas, a saber: “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, “Prática de produção de textos orais e escritos” e “Prática da análise linguística”. A ortografia, o foco deste trabalho, se encontra na última parte, a da Análise Linguística, onde é enfatizada a “utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica” (BRASIL, 1998, p.63).

Os PCNs destacam que o ensino da ortografia é pautado na língua como estrutura, a qual é apenas trabalhada por meio de cópia exaustiva, correções de palavras erradas e preenchimento de lacunas,

sem, em nenhum momento, propiciarem reflexões aos alunos acerca da organização dos padrões ortográficos do português. Com a finalidade de reformular o ensino da ortografia e propor um ensino reflexivo, o documento orienta que este seja pautado em dois eixos, as regularidades e irregularidades que compõem a norma ortográfica.

a) privilégio do que é “regular”, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra; b) preferência, no tratamento das ocorrências “irregulares”, dos casos de frequência e maior relevância temática. (BRASIL, 1998, p.85, destaque do documento).

O documento aponta que não é produtivo que o ensino da ortografia seja pautado somente nas irregularidades, devido à ineficácia de decorar cada palavra irregular. Para que isso não ocorra, o documento sugere que o ensino das regularidades e irregularidades seja desenvolvido na mesma proporção, sempre pautado na análise e reflexão linguística. Na perspectiva do aluno, para que ocorra uma aprendizagem reflexiva, é necessário o discente

- . identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- . explorar ativamente um corpus de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- . explorar ativamente um corpus de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- . apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- . analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta. (BRASIL, 1998, p. 86)

Como ponto importante, os PCNs ressaltam o papel do professor no processo de ensino aprendizagem, visto que, segundo o documento, cabe ao docente

planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.22)

Os PCNs foram importantes reformulação dos currículos educacionais e orientações de como podem ser estabelecidas as novas formas de ensino. Além disso, especificamente à ortografia, os parâmetros proporcionam um questionamento sobre o ensino mecânico e tradicional deste conteúdo, o qual pode ser um dos motivos para que o conhecimento ortográfico seja o mais difícil, tanto para quem ensina,

quanto para quem aprende. No entanto, o documento é uma orientação, não apresenta como deve ser feito o ensino, por exemplo, da ortografia, por cada ano. Mostra que o ensino da ortografia deve ser contextualizado e reflexivo, mas não estabelece o que o professor deve saber para que seja capaz de orientar este ensino.

Passamos agora para a análise do Programa Nacional do Livro didático (PNLD)³¹. Em meados de 1997, foram avaliadas as primeiras coleções didáticas do PNLD. Este programa abrange toda a educação básica, educação infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A distribuição dos livros ocorre por ciclos, de forma trienal e há, portanto, o PNLD da Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental e o PNLD do Ensino Médio. A principal função do programa consiste em

avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018)

O PNLD visa obras que estimulam a reflexão e construção do conhecimento por parte dos alunos. O Guia dos Livros Didáticos do PNLD 2017 de Língua Portuguesa, assim como os PCNs, é guiado por quatro eixos, a saber: leitura de textos, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Além disso, como outro ponto comum entre dos dois documentos, ambos partem da concepção sociointeracionista, pautada nos gêneros discursivos e na interação discursiva. Em específico a ortografia, é apresentada, de forma direta, no último eixo, os conhecimentos linguísticos. Segundo o Guia (BRASIL, 2016), o eixo dos conhecimentos linguísticos visa

- abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
- considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
- estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados. (BRASIL, 2016, p. 20)

³¹ Em 2017 foi lançado o Decreto nº 9.099, o qual unificou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), devido à essa unificação, o PNLD passou a ser o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> Acesso em: 20 out. 2019. Como este trabalho analisa os livros do PNLD 2017, os quais foram selecionados em 2016, ou seja, a nomenclatura era Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mantemos esta última.

A ortografia, em específico, aparece no componente do conhecimento linguístico. Durante as resenhas das obras, o Guia (BRASIL, 2016) ressalta que as coleções possuem uma abordagem tanto transmissiva, quanto reflexiva, dos conhecimentos linguísticos. Devido a isso, o documento destaca a importância de o professor analisar, durante o processo de escolha, qual é a metodologia de ensino mais adequada.

Passamos para a análise da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017a). Ressaltamos que a BNCC foi lançada em 2017, após a divulgação do Guia do Livro Didático 2017 (BRASIL, 2016), por isso, as coleções didáticas analisadas nesta dissertação não estão de acordo com a Base, mas com os PCNs. No entanto, é importante analisar como este documento trata a ortografia, pois ele faz parte da realidade do ensino brasileiro hoje. Futuros trabalhos podem ser realizados com intuito de analisar os novos livros didáticos do PNLD 2020, que entrarão nas salas de aula em 2020, à luz da BNCC.

Após 20 anos da divulgação dos PCNs, em 2017, foi publicada a BNCC, a qual estabelece habilidades que o aluno deve alcançar durante a educação básica. A BNCC é um documento que define todas as habilidades que o aluno deve adquirir durante a Educação Básica, que equivale do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, publicada em 2017, e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio³², publicada em 2018.

Segundo Geraldi (2015, p.384), na área da linguagem, a BNCC é uma extensão dos PCNs. Assim como estes, a base assume a perspectiva sociointeracionista e considera o aluno como usuário da língua, que seja capaz de estabelecer interações com o mundo ao seu redor. Em específico, aos componentes curriculares, a BNCC é organizada de acordo com os três eixos, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica. No eixo Análise linguística/semiótica, encontra-se o objeto de conhecimento “Fono-ortografia” e o “Morfologia/Léxico”, os quais estabelecem as habilidades que ao aluno necessita adquirir ao longo dos anos do EFII, que envolvam a ortografia.

A BNCC é mais categórica do que os PCNs, visto que ela estabelece, de forma mais detalhada, qual habilidade o aluno pode dominar em cada ano da educação básica. Em específico aos anos finais do EF, o documento aponta que o aluno supere as dificuldades ortográficas ao longo da escolarização. Além disso, a base é sustentada pela visão de ensino da Análise Linguística em sua totalidade, assim

³² BRASIL, 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>> . Acesso em: 14 de out. De 2019.

como os demais eixos. Em outras palavras, o documento considera a importância de todos os eixos juntos para o desenvolvimento do aluno. No entanto, devido ao foco deste trabalho, a ortografia, filtraremos, apenas, as relações ortográficas.

No eixo da Análise Linguística/Semiótica, encontram-se os seguintes objetivos e habilidades que envolvam a ortografia.

Quadro 16 - Ortografia na BNCC

Ano	Objetivos	Habilidade
6º	Fono-ortografia	- Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
	Léxico/morfologia	- Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica. -Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. -Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
7º	Fono-ortografia	Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
	Léxico/morfologia	-Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português. -Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. -Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
8º	Fono-ortografia	-Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbal, modos e tempos verbais pontuação etc.
	Léxico/morfologia	- Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
9º	Fono-ortografia	- Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
	Léxico/morfologia	-

Fonte: BRASIL (2017a, p. 169, 185)

O documento deixa explícito que as organizações das habilidades de acordo com os anos escolares não devem ser vistas como uma imposição, mas como uma sugestão para a organização dos currículos.

[...] os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2017a, p.31)

Na seção da Base (BRASIL, 2017a) referente aos anos iniciais do EF, há uma discussão sobre a complexidade da ortografia do português. O documento ressalta as relações diretas, regularidades, fonológicas e morfológicas, assim como os irregulares. Para as relações diretas e regulares, a Base (BRASIL, 2017a) aponta que o aluno “pode ir construindo as regras” (BRASIL, 2017a, p.90), e em relação às irregularidades, indica que a aprendizagem depende da memorização. Além disso, o documento indica a simplicidade de como essas relações são apresentadas nos materiais didáticos. A BNCC espera que o aluno, ao final do Ensino Fundamental I, domine as relações diretas, regulares e as irregulares frequentes. Devido a isso, no EFII, não são trabalhadas tais relações, e a BNCC espera que o aluno já o possua conhecimento de certos padrões ortográficos. No entanto, não é a realidade da escrita dos alunos, pois há desvios nos textos dos alunos do EFII que envolvem as questões regulares e irregulares contextuais, que já deveriam ser superadas no EFI, como apontam os estudos de Freitas (2011), Saggiomo (2018) e Sene (2018).

A BNCC é importante para a educação brasileira, pois busca melhorias na qualidade educacional do país. No componente de Língua Portuguesa, o aluno é considerado como protagonista no processo de aprendizagem da língua escrita. Com o foco na ortografia, a base considera as relações entre fonema e grafema, assim como as relações morfológicas que são estabelecidas na ortografia do português, além de sistematizar o ensino ao longo dos anos e segmentos. No entanto, assim como os PCNs, é estabelecido o conteúdo, mas não há orientações do como se ensinar, de como tornar reflexivo o ensino da ortografia. Futuros trabalhos poderiam avaliar como são estabelecidos conteúdos ortográficos nos novos livros didáticos que se baseiam na BNCC, com intuito de observar se houve alguma mudança no tratamento da ortografia nos LDs. Na seção a seguir, analisaremos as coleções didáticas.

Ao longo deste capítulo, discutimos vários aspectos importantes que refletem na ortografia do português. Na primeira seção, “*Ortografia ontem e hoje*”, desenvolvemos acerca do surgimento da ortografia e como ocorreram os acordos ortográficos entre Brasil e Portugal. Na seção seguinte, “*Ortografia e suas diversas relações*”, discorremos sobre como são estabelecidas as relações entre ortografia, fonologia, morfologia, além de como a variação linguística pode surgir na escrita ortográfica dos alunos. Na terceira seção, denominada “*Apropriação da escrita e ortografia*”, discorremos sobre teorias linguísticas e sobre como a língua, e, especificamente, o ensino da escrita ortográfica é vista por tais teorias. Na quarta seção, denominada “*Revisão da Literatura*”, realizamos uma discussão sobre os trabalhos já desenvolvidos sobre a ortografia nos LDs durante os anos de

2009 a 2019. Na quinta, e última seção, denominada “*A ortografia pelos Documentos Oficiais Educacionais de Língua Portuguesa*”, descrevemos sobre como os documentos PCNs, PBLD e BNCC abordam a ortografia.

Diante de todas as discussões desenvolvidas, não podemos considerar a ortografia como um mero conteúdo de ensino, que não merece destaque. A ortografia é sim um importante conteúdo de ensino que envolve diferentes aspectos, desde a relação entre os constituintes da palavra para o estabelecimento da regra ortográfica, até questões políticas que envolvem os acordos ortográficos. No capítulo seguinte, desenvolvemos sobre a teoria que lida com a aprendizagem da ortografia, a qual considera todos os aspectos que regulam a norma ortográfica, e apoia um ensino sistematizado e reflexivo de tal conteúdo.

3. PERSPECTIVA TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos a perspectiva teórica que orienta este trabalho. Em um primeiro momento, situaremos esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada (LA). A seguir, desenvolveremos uma discussão sobre a teoria da Integração de Múltiplos Padrões (IMP).

Através da Linguística Aplicada, pode-se buscar, na teoria, soluções, direções, métodos e perspectivas para o entendimento dos aspectos encontrados na prática do ensino, em outras palavras, a LA é um importante ponto de encontro entre a teoria e a prática. O papel de tal campo visa relacionar teoria e prática para a compreensão dos fenômenos sociais que envolvem a linguagem. Trata-se de uma “teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento” (LOPES, 2008. p.101).

Como já visto na introdução, esta pesquisa busca compreender como a ortografia é abordada nos livros didáticos, tanto pela questão de como o conteúdo é apresentado ao aluno e como o professor é orientado para o seu ensino. Como afirma Bunzen (2005), o livro didático é um importante objeto de investigação para a Linguística Aplicada. Por envolver a reflexão sobre o ensino da ortografia nos LDs, atrelada à teoria IMP, este trabalho é situado no campo da LA.

3.1. Integração de Múltiplos Padrões (IMP)

Como discutido na seção “Ortografia ontem e hoje”, a ortografia do português passou por constantes mudanças para chegar à forma atual. Segundo Seymour *et al.* (2003), a ortografia do português é relativamente transparente e de estrutura silábica simples. Isto significa que a relação entre fonema e grafema não é apenas direta, há questões regulares definidas pelo contexto que o grafema assume na palavra, assim como as relações motivadas pela morfologia e, também, as irregulares (SOARES, 2018; MORAIS, 2010).

Considerando as diversas relações grafo-fonêmica do português, as quais são motivadas por aspectos fonológicos, morfológicos e etimológicos como visto na seção “*Ortografia e suas diversas relações*”, seria limitado afirmar que a aprendizagem da escrita e ortografia baseia-se somente na relação fonema-grafema. É importante compreender que alguns fonemas são representados por determinados grafemas. No entanto, essa relação não levará o aluno a compreender os diversos padrões ortográficos

do português. Visto que a ortografia envolve muito além da relação fonema-grafema, como afirma Perfetti (1997), ela é constituída por relações entre unidades gráficas e unidades linguísticas. Se a relação entre fonema e grafema é limitada durante o ensino da escrita e ortografia, como um indivíduo aprende escrever ortograficamente? Além disso, quais aprendizagens são utilizadas para que ocorra o efetivo aprendizado da ortografia de determinada língua?

Ao levar em consideração todas as informações que estabelecem a ortografia, é necessário compreender que ela é constituída por múltiplos padrões, que são fonológicos e morfológicos. Essa afirmação é defendida pela teoria da Integração de Múltiplos Padrões (IMP), proposta por Treiman e Kessler (2014). Para os autores, esta teoria pode ser utilizada para pesquisas com indivíduos com idades distintas, diferentes sistemas de escrita e diversos aspectos ortográficos. Devido ao caráter integrador, a IMP é o arcabouço teórico desta pesquisa, que visa compreender a ortografia nos LDs do 6º e 7º anos, destinados a alunos com idade, geralmente, de 11 a 14 anos.

Segundo Treiman e Kessler (2014), a escrita é constituída por dois padrões gerais, o gráfico e o linguístico. O primeiro consiste na estrutura externa da língua, os padrões formais, tais como a distinção das letras de demais desenhos. Já o segundo refere-se à estrutura interna da escrita, a qual envolve a relação entre “unidades gráficas” e “unidades linguísticas”³³ (TREIMAN; KESSLER, 2014, p.99, tradução nossa), relacionando forma e sentido.

Antes mesmo de ser inserido no processo formal de aprendizagem do sistema da escrita, o indivíduo é exposto a ela, seja pelo contato com livros de historinhas, seja por textos encontrados por todos os lugares, tais como anúncios pelas ruas, texto na televisão, enfim, na sociedade em geral. A partir desse primeiro contato, a criança começa a criar padrões visuais sobre a escrita, e distingue os aspectos desta de demais desenhos (TREIMAN; KESSLER, 2013). Esse é o primeiro padrão da aprendizagem da escrita, o padrão gráfico.

No início do processo de alfabetização, o indivíduo começa a formar novos padrões linguísticos para a compreensão da escrita. Tais padrões percorrem toda aprendizagem da escrita e ortografia ao longo dos anos escolares. Os padrões linguísticos, segundo Treiman e Kessler (2014), são estabelecidos de acordo com a língua em questão. No português, por exemplo, há os padrões fonológicos e

³³ “graphic forms and linguistic units”

morfológicos. Durante o processo de aprendizagem da ortografia, não se trata de distinguir se o aluno segue os padrões morfológicos ou fonológicos, mas compreender que o indivíduo possui conhecimentos linguísticos que são acessados a todo o momento. Segundo Treiman e Kessler (2014), o desenvolvimento da ortografia deve ir além da memorização, visto que a memória para a IMP é sempre construtiva, pois a aprendizagem parte de generalizações embasadas no conhecimento já existente do aluno, agregado a novos conhecimentos adquiridos.

Como visto na seção “*Ortografia e suas relações*”, a ortografia do português é definida por relações regulares, regulares contextuais e irregulares, motivadas por padrões fonológicos e morfológicos. Como afirma Treiman (2017), relacionar fonema e grafema não representa o ponto final da ortografia, além dessa relação, há também múltiplos padrões motivados pela morfologia e pelo contexto que o grafema assume na palavra. Estes padrões podem ser compreendidos pelos alunos, de acordo com a IMP, por duas formas: a aprendizagem estatística e a aprendizagem por exposição.

A primeira, aprendizagem estatística, é definida como “a capacidade de aprender sobre as frequências de objetos e eventos e combinações com base na exposição a elas”³⁴ (TREIMAN, 2017, p.3, tradução nossa), em outras palavras, trata-se da aprendizagem implícita desenvolvida pelo aluno ao observar e lidar com a ortografia. Os trabalhos de Chetail (2017) e Kessler *et al.* (2013) confirmam a importância do papel da aprendizagem estatística na compreensão da escrita e, também, no desenvolvimento da leitura.

Além da aprendizagem estatística, que parte do conhecimento do aluno, há a aprendizagem por exposição, a qual ocorre por instruções explícitas, sobre os múltiplos padrões que integram a ortografia, direcionadas ao aprendiz. De acordo com Treiman e Kessler (2014), essas instruções devem promover ao aluno o aprendizado de generalizações e reflexões sobre os múltiplos padrões que constituem a ortografia.

Há padrões ortográficos que são motivados pelo contexto, no entanto, como afirma Treiman (2017), estes padrões não são abordados em instruções ortográficas nas escolas. Além de aprenderem os padrões ortográficos pela aprendizagem estatística, os alunos aprendem, também, por meio da exposição. Como aponta Treiman (2017), os professores poderiam auxiliar os alunos a encontrarem

³⁴ the ability to learn about the frequencies of objects and events and combinations thereof based on exposure to them.

os padrões ortográficos. Para que ocorra essa instrução, é eficaz que os docentes tenham conhecimento sobre tais padrões (TREIMAN, 2017).

O ensino da ortografia, ao seguir a aprendizagem implícita e explícita, pode ser desenvolvido por meio de atividades com palavras individuais, no entanto, como afirma Treiman e Kessler (2014), é importante que a ortografia receba atenção durante a produção de textos e leitura. É fundamental que o aluno, diante de um novo padrão ortográfico, acesse os múltiplos padrões, proponha a relação entre grafia e sentido, para que seu conhecimento ortográfico seja reorganizado e uma nova categoria ortográfica seja integrada à memória. O desenvolvimento da escrita e ortografia deve ir além da memorização, ou seja, deve partir da relação entre unidades gráficas e funções linguísticas, tendo como base a frequência de uso e os padrões linguísticos (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Além disso, é de suma importância um olhar reflexivo sobre desvios ortográficos dos alunos, visto que são informações valiosas de seus conhecimentos e habilidades (TREIMAN; KESSLER, 2014), além de o docente poder acompanhar o progresso do discente (TREIMAN, 2018). Além disso, o reconhecimento e o entendimento de tais desvios podem guiar o professor a propor novas atividades que auxiliem os alunos a superarem as dificuldades do sistema ortográfico. Segundo Treiman e Kessler (2014), o aluno se beneficia de comentários acerca da sua escrita ortográfica, com a explicação dos motivos de sua escrita ser considerada errada.

De acordo com a discussão desenvolvida, podemos elencar pontos essenciais da aprendizagem da ortografia, os quais são indispensáveis para a análise dos livros didáticos.

1. A escrita é definida pela relação entre unidades gráficas e funções linguísticas.
2. A ortografia é constituída por múltiplos padrões.
3. A aprendizagem da ortografia ocorre de forma implícita e explícita.
4. A memória, para a aprendizagem da ortografia, é sempre construtiva.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, são descritos os métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, tais como a pesquisa documental e a descrição, sob o viés da análise qualitativa e quantitativa. São analisadas as propostas e abordagens da ortografia nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a orientação que o professor recebe sobre este conteúdo, além de como a ortografia é apresentada nos documentos educacionais.

4.1. Métodos de análise

Por se tratar de documentos impressos, tanto dos livros didáticos quanto dos documentos educacionais, é pertinente a pesquisa documental, uma vez que sua abordagem envolve o estudo “de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Além disso, a análise dos conteúdos referentes aos livros didáticos foi quantitativa e qualitativa, visto que a primeira, segundo Gil (2002), trata de uma categorização e organização dos dados, com intuito de facilitar o trabalho analítico. Enquanto a segunda, a análise qualitativa, é “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2002, p. 134). Outra análise importante é a descritiva, utilizada para descrever os documentos educacionais.

Com base no referencial teórico, comparamos os conteúdos e atividades que envolvam a ortografia nos livros didáticos. Para nortear essa categorização, utilizamos o seguinte cronograma para análise.

- 1) Análise descritiva dos documentos educacionais - BNCC, PCN e PNLD-, considerando a concepção de aprendizagem adotada no ensino da ortografia.
- 2) Seleção dos conteúdos ortográficos abordados em cada coleção.
- 3) Análise das atividades de acordo com os seguintes aspectos:
 - a. Clareza e pertinência conceitual, consideração da relação com os padrões múltiplos da ortografia.

- b. Presença de textos, assim como o seu papel na construção de conceitos e relações ortográficas.
 - c. Orientação do professor acerca do conteúdo.
- 4) Comparação entre os conteúdos abordados nas diferentes coleções.
- 5) Análise do manual do professor, considerando o arcabouço teórico que o livro utiliza para orientação do conteúdo/atividade.

4.2. Os livros analisados

Os livros analisados são do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (EF) das seis coleções aprovadas no PNLD 2017. A escolha destes dois anos, 6º e 7º anos ocorreu devida uma avaliação inicial, a qual constatou um número reduzido de atividades e propostas sobre a ortografia nos LDs do 8º e 9º anos. Dessa forma, foram analisados dois livros de cada coleção, no total de doze livros. As coleções (ANEXO A) estão listadas abaixo de acordo com o número de livros mais distribuídos segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2017b).

1. *Português: Linguagens* (2015) elaborada por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e publicada pela editora Saraiva Educação.
2. *Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* (2015) elaborada por Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart e publicada pela Editora Moderna.
3. *Para Viver Juntos Português* (2015) elaborada por Ana Elisa de Arruda Penteado, Andressa Munique Paiva, Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Heidi Strecker, Jairo J. Batista Soares, Manuela Prado, Maria Virgínia Scopacasa e Mirella L. Cleto e publicada pela editora SM.
4. *Projeto Teláris Português* (2015), coleção elaborada por Ana Borgatto, Terezinha Bertin, e Vera Marchezi e publicada pela Editora Ática.

5. *Tecendo Linguagens* (2015) coleção elaborada por Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Lucy Aparecida Melo Araújo e Tânia Amaral Oliveira e publicada pela Editora IBEP.

6. *Universos - Língua Portuguesa* (2015), coleção elaborada por Andressa Munique Paiva, Camila, Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz e publicada pela editora SM.

4.3. Categorias de análise

Como visto na seção “*Ortografia e suas relações*”, a ortografia do português é definida de acordo com regularidades motivados pela fonologia e morfologia, como apontam Soares (2018) e Morais (2010), além das irregularidades ortográficas. Tais regularidades, atrelada ao pressuposto teórico de que a ortografia é constituída por múltiplos padrões, fonológicos e morfológicos (TREIMAN; KESSLER, 2014), foram elaboradas categorias de acordo com tais padrões, como descrito nos quadros abaixo. Ressaltamos que todas as categorias fazem parte do conhecimento linguístico do indivíduo e estão dispostos na memória construtiva (TREIMAN; KESSLER, 2014), não se trata de categorias isoladas, mas informações que estão relacionadas.

Quadro 17 - Categorias motivadas por padrões fonológicos

Fonema e grafema	conteúdos sobre o conceito de fonema, sons e letras (grafemas)
Regularidade direta	conteúdos ortográficos que abordam relação direta entre fonema e grafema
Regularidade contextual	conteúdos ortográficos que abordam a relação entre fonema e grafema estabelecida pelo contexto
Acentuação	conteúdos ortográficos sobre acentuação e tonicidade
Estrutura silábica	conteúdos ortográficos que envolvam segmentação, dígrafo, encontro vocálico e encontro consonantal

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 18 - Categorias motivadas por padrões morfológicos

Regularidade morfológica	conteúdos ortográficos que envolvam o contexto morfológico
Aspectos morfológicos	conteúdos ortográficos de palavras que são grafadas de acordo com a sua função no enunciado, tal como o uso dos <i>porquês, mal e mau, mas e mais</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19 - Categorias diversas

Relação irregular	conteúdos ortográficos que fogem das relações fonológicas e morfológicas
Outros	conteúdos ortográficos sobre a história da ortografia e uso do hífen

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com estas categorias, serão analisadas as coleções individualmente, bem como será feita uma comparação entre elas. A análise será de base quantitativa e qualitativa, abordando tanto as atividades quanto os conteúdos referentes à ortografia. Ao final será feita uma reflexão sobre práticas possíveis sobre ortografia, considerando os dados analisados bem como a teoria adotada nesta dissertação.

5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analisamos os dados catalogados nas seis coleções e realizamos a discussão dos resultados. Este capítulo se organiza em três seções, a saber: na primeira, intitulada “*As coleções*”, apresentamos como cada coleção é descrita pelo Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), além disso, discutimos sobre quais são os conteúdos ortográficos de cada obra e como eles são abordados e, por fim, descrevemos como o Manual do Professor (MP) lida com o conteúdo ortográfico. Na segunda seção, denominada “*Categorias ortográficas*”, analisamos e classificamos os conteúdos ortográficos em categorias. Na terceira, e última seção, “*Em direção à prática: o ensino da ortografia*”, apresentamos possíveis sugestões para o ensino da ortografia.

5.2. As coleções

Como já mencionado, esta pesquisa analisa a ortografia nos livros de português aprovados no PNLD 2017, que estiveram presentes nas salas de aulas brasileiras nos últimos três anos, 2017, 2018 e 2019. As seis coleções aprovadas do 6º e 7º anos são analisadas nesta seção. Cada coleção possui a mesma estrutura organizacional dos dois anos de ensino, o que muda é o conteúdo, visto isso, quando nos referimos à estrutura, trata-se do 6º e 7º anos. As subseções seguintes, referentes à cada coleção, são estruturadas em três partes, a primeira refere-se à descrição estrutural das coleções, como elas são apresentadas no Guia do Livro Didático 2017 e quais os conteúdos ortográficos abordados. Na segunda parte, é discutido como as coleções abordam a ortografia. A terceira trata da descrição do Manual do Professor (MP) referente ao tratamento da ortografia.

5.2.1. Coleção *Português: Linguagens*

A coleção *Português: Linguagens* foi a mais distribuída de acordo com o FNDE (BRASIL, 2017b), no total de 5.792.929 exemplares, referente ao manual do professor e o livro do aluno. Os livros são organizados em quatro unidades, e estas são compostas por três capítulos. Cada capítulo é orientado por um gênero textual e segmentado em seções. As duas últimas seções são referentes ao eixo do conhecimento linguístico, denominadas “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Esta última é específica para a ortografia e está disposta ao final de cada capítulo.

O Guia do Livro Didático (BRASIL, 2016, p.44) ressalta que “não é tão evidente na obra” a articulação entre os eixos da leitura e produção de texto com o eixo do conhecimento linguístico. Especificamente para a ortografia, é notável essa não articulação, por ela sempre vir ao final dos capítulos. Além disso, o documento ressalta que os conhecimentos linguísticos são trabalhados por meio de textos, mas não os explora em suas totalidades, “sendo considerados apenas para a realização de uma análise mais tradicional e transmissiva” (BRASIL, 2016, p.47).

Ao longo do LD do 6º ano, são abordadas oito seções de conteúdos ortográficos, e, ao longo do 7º ano, são sete seções, como dispostos na tabela abaixo.

Tabela 1- Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção *Português: Linguagens*


Ano	Conteúdo				Quantidade	Total
6º ano	Fonema e letra	Dígrafo e encontro consonantal	Encontros vocálicos	Divisão silábica	8	15
	Sílaba tônica e sílaba átona	Oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	Acentuação I	Acentuação II		
7º ano	G ou J? I	G ou J? II	Acentuação: Ditongo e hiato	Acento diferencial	7	
	Há ou a?	Mal ou mau?	Mas ou mais?	-		

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas da coleção *Português: Linguagens* (2015).

Há uma progressão na disposição dos conteúdos, no 6º ano, a coleção parte da noção de sons e letras, estrutura silábica, sílaba tônica e átona e acentuação das palavras. Para a compreensão da acentuação, é importante que o aluno tenha domínio da estrutura silábica. Já no 7º ano, são abordadas questões mais específicas, como o uso de <g> e <j>, e a ortografia de palavras que dependem do contexto.

Os conteúdos ortográficos, geralmente, são introduzidos por meio de textos, tais como tirinhas, poesias, fábulas e *haicais*. Após isso, são realizados questionamentos sobre algum aspecto ortográfico de palavras retiradas do texto. Apesar de serem textos condizentes com a faixa etária dos alunos, e como apontam Val, Martins e Silva (2009), isso é importante para chamar a atenção deles, os textos são utilizados, geralmente, como pretextos para o ensino do conteúdo ortográfico, o que confirma a classificação do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2016). Como visto na figura a seguir:

Figura 5 - Uso de texto na coleção *Português: Linguagens*



1. Observe a grafia destas palavras da tira: **sargento** e **sarjeta**. As letras **g** e **j** apresentam o mesmo som em ambas as palavras? Qual é ele? *Sim; o som "gê".*

2. Leia em voz alta as duas sequências de palavras seguintes, observando o som das letras **g** e **j**.

gata gota gula japonês jogador juramento

a) Responda em seu caderno: Qual é o som da letra **g** nas palavras acima? *O som "guê".*

b) E o da letra **j**? *O som "gê".*

Fonte: Coleção *Português: Linguagens*, 7º ano, p. 36.

O texto acima é utilizado para retirar as palavras *sargento* e *sarjeta*. A partir da tirinha, o livro poderia exemplificar a ortografia da palavra com o sentido expresso no texto, do que é o *sargento* e o que a *sarjeta*, explorar que, mesmo com sons iguais, os significados são diferentes e são representados por letras diferentes, enfatizando a relação entre grafia e sentido na escrita ortográfica. A coleção poderia ir além do aspecto gráfico e explorar aspectos da semântica, da fonologia, da intenção do autor ao produzir as imagens, as características dos personagens na construção do sentido das palavras analisadas. Dessa forma, o aluno seria levado a refletir a ortografia de *sargento* e *sarjeta* e sua relação com o texto.

Além disso, o ensino da ortografia na obra é mediado pela exposição de conceitos e regras, em relação à acentuação. É necessário, portanto, a intervenção do professor para que as regras e conceitos não sejam apenas memorizados, mas, sim, compreendidos, levando em consideração, também, a relação entre grafia e sentido.

A coleção *Português: Linguagens* possui uma progressão nos conteúdos e textos condizentes com a realidade dos alunos. No entanto, quando necessário, os textos não são explorados. Além disso, a

ortografia não possui relação com os demais eixos, em específico, a produção textual, para a aplicação dos conhecimentos ortográficos adquiridos.

Em relação ao Manual do Professor (MP), não há uma orientação teórica sobre como são estabelecidas as relações ortográficas do português. Há somente um quadro que descreve a seção de ortografia, além das respostas das atividades na parte destinada ao aluno. Cabe ao professor o conhecimento dos padrões ortográficos do português, no entanto, o livro didático, como o seu aliado, poderia orientá-lo acerca de tais padrões. A falta de orientação teórica no manual pode prejudicar o docente na compreensão dos desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos e também na proposição de discussões e atividades sobre os aspectos ortográficos que os alunos apresentam mais dificuldades.

5.2.2. Coleção *Singular e Plural*

A Coleção *Singular e Plural* é a segunda mais distribuída por todo o EFII, com o total de 1.108.198 livros do aluno e manuais do professor distribuídos, segundo a FNDE (BRASIL, 2017b). A coleção é organizada em cadernos – “Caderno de Leitura e produção”, “Caderno de práticas de literatura” e “Caderno de estudo da língua e linguagem” -, cada um deles é organizado em unidades, estas, por sua vez, são segmentadas em capítulos. O conteúdo ortográfico está disposto na unidade 3 do “Caderno de estudos de língua e linguagem”, em específico no capítulo I, denominado “Ortografia”.

De acordo com o Guia do Livro Didático 2017 (BRASIL, 2016), a coleção *Singular e Plural* também é baseada no ensino dos gêneros textuais. Segundo o documento, no eixo da produção textual, há “uma abordagem reflexiva dos fatos e categorias gramaticais” (BRASIL, 2016, p. 52), sendo estas abordadas de forma mais explícita nas unidades referentes aos conhecimentos linguísticos. Além disso, as atividades sobre os conhecimentos linguísticos buscam a reflexão e construção de conceitos, e há “articulação dos conhecimentos linguísticos com as situações de uso” (BRASIL, 2017, p. 53). Nesta coleção, são abordados sete conteúdos ortográficos no 6º ano, e dez conteúdos no 7º ano, como exemplificados na tabela a seguir.

Tabela 2- Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção *Singular e Plural*

Ano	Conteúdo					Quantidade	Total
6º ano	Palavras com -r e -rr	Palavras com -ão e -am	Palavras com s e z	Acentuação das palavras	Acentuação Oxítonas	7	17
	Acentuação paroxítonas	Acentuação proparoxítonas	-	-	-		
7º ano	Família das palavras	Grafia das palavras: com g ou j (-gem/ -jem)?	Grafia das palavras: uso do h inicial?	Grafia das palavras: com s ou z (-oso/ -osa)	Grafia das palavras: com s ou z (-isar/ -izar)	10	
	Grafia das palavras: s, ç e x após ditongo	Acentuação das palavras: lembrando as regras já estudadas	Acentuação das palavras: oxítonas e monossílabos terminados com ditongos abertos	Acentuação das palavras: i e u tônicos	Questões ortográficas: por que, porque, porquê, porquê		

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas da coleção *Singular e Plural* (2015)

O ensino da ortografia nesta coleção é pautado na indução, ou seja, o aluno constrói a regra ortográfica com base nas atividades desenvolvidas. Em nenhum momento do livro, o aluno é exposto à regra direta. Cada seção da ortografia inicia com um questionamento que envolve o conteúdo que será estudado. Após o questionamento, há um texto destinado ao aluno e, com base nele, são realizadas atividades sobre o conteúdo ortográfico. As atividades sempre solicitam para que o aluno “leia”, “compare”, “selecione” e “observe”, isso faz com que o discente tenha um olhar específico e reflexivo para o conteúdo ensinado. Ao final das atividades há sempre um box que solicita o aluno a escrever as regras ou reflexões sobre o uso dos grafemas, como citado abaixo sobre a regularidade contextual do uso do <r> ou <rr>.

Figura 6 - Questionamento inicial e final do uso de <r> e <rr> na coleção *Singular e Plural*

Como é que é?

A gente lê diferente se escrever *cachorro* ou *cachoro*? É hora de saber tudo sobre isso.

Então ficamos assim... Ver, no Manual do Professor, orientações a respeito desta seção.

1. Que dicas você daria para seus colegas saberem como a letra **r** pode aparecer nas palavras? Pense em pelo menos uma dica para cada grupo de palavras.
2. Agora, compartilhe com a turma suas reflexões sobre o uso da letra **r** na grafia das palavras e registre como ficaram as regras em uma tabela igual a esta.

O que já sei sobre o uso da letra r na grafia das palavras		
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">Usa-se r</td> <td style="width: 50%; text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">Usa-se rr</td> </tr> </table>	Usa-se r	Usa-se rr
Usa-se r	Usa-se rr	

MODELO

Fonte: Coleção *Singular e Plural*, 6º ano, p. 268.

Com a sistematização realizada, a coleção apresenta um conjunto de atividades sobre o tema para a fixação do conteúdo estudado. A obra ressalta que são atividades destinadas à reflexão do aluno sobre a regularidade vista. Algumas delas podem ser vistas como uma atividade estrutural, por envolver o preenchimento de lacunas. No entanto, por ser uma temática já abordada em outras atividades, além de o aluno já ter sido orientado a sistematizar o que aprendeu, podem ser eficazes as atividades de preenchimento de lacunas. Como visto por Treiman e Kessler (2014), a ortografia pode ser tratada em palavras específicas.

A coleção *Singular e Plural* apresenta um conteúdo sistematizado da ortografia, que propicia ao aluno uma reflexão acerca dos aspectos ortográficos abordados, a fim de levá-lo a compreendê-los. No entanto, pela construção da regra ser totalmente desenvolvida pelo aluno, é importante a constante observação do professor ao raciocínio, para que, caso necessário, realize intervenções para que o aluno compreenda os padrões ortográficos e realize as generalizações adequadas. Além disso, a coleção poderia trabalhar com a ortografia durante as produções textuais dos alunos, para que seja um ensino reflexivo e contextualizado.

Em relação ao Manual do Professor (MP), na parte dos conhecimentos linguísticos, em específico da ortografia, o manual apresenta orientações, juntamente com as respostas das atividades, que podem auxiliar o professor durante o ensino dos aspectos ortográficos. Há uma exposição da unidade, descrevendo a sua função e a metodologia utilizada. A coleção poderia investir mais no aparato teórico sobre as relações ortográficas, com intuito de subsidiar o professor a lidar com os desvios ortográficos dos alunos, para isso, poderiam ser expostas as relações ortográficas do português.

5.2.3. Coleção *Para Viver Juntos*

A coleção *Para Viver Juntos* é classificada como a terceira mais distribuída de acordo com o FNDE (BRASIL, 2017b), no total de 1.099.009 exemplares referentes ao manual do professor e livro do aluno. A coleção é organizada em nove capítulos, cada um deles é dividido em “Leitura 1” e “Leitura 2”. A ortografia está situada ao final de cada capítulo, na seção “Reflexão Linguística”, especificamente, na seção intitulada “Questão da escrita”.

De acordo com o Guia do Livro Didático 2017 (BRASIL, 2016), a coleção possui o eixo da leitura como foco central de desenvolvimento, atrelada aos demais eixos, produção de texto, oralidade e

conhecimentos linguísticos. Com relação ao último eixo, no qual situa a ortografia, há conteúdos contextualizados, que propiciam uma reflexão. No entanto, há também outros que são pautados na transmissão. De acordo com a análise desta coleção do 6º e 7º anos, foram encontrados oito conteúdos que envolvam a ortografia em cada ano, como disposto na tabela abaixo.

Tabela 3- Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção *Para Viver Juntos*

Ano	Conteúdo				Quantidade	Total
6º ano	Fonema e letra	Encontro consonantal e dígrafo	Separação de sílabas	Sílabas tônicas e acentuação das oxítonas e proparoxítonas	8	16
	Acentuação das paroxítonas	Acentuação de hiatos e ditongos	Alguns casos de acentuação	Emprego do G e J		
7º ano	Emprego do x e ch	Os ditongos abertos ei, eu, oi	Emprego de s, z e x	Grafia de alguns verbos irregulares	8	
	Mau ou mal; a gente ou agente	Emprego de c, ç, s e ss	Mas e mais; a e há; afim e a fim de	Emprego do sc, sç e xc		

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas da coleção *Para Viver Juntos* (2015).

A coleção, como exposto na tabela acima, apresenta uma progressão na exposição do conteúdo ortográfico. Primeiro, no 6º ano, inicia com as unidades mínimas da língua falada e escrita, o fonema e grafema, seguidas da sílaba, acentuação e um caso irregular, o uso dos grafemas <g> e <j>. Já no 7º ano, são abordados conteúdos que exigem mais atenção, tais como as irregularidades no uso dos fonemas /s/, /z/, /f/, /ʒ/. Além deles, são também apresentadas palavras cuja ortografia é estabelecida de acordo com o contexto de uso, como *mau/mal*, *a gente/ agente*, *mas/mais*. Essa progressão dos conteúdos é importante para que sejam desenvolvidos os aspectos que constituem a ortografia do português e para deixar explícita a diferença entre fala e escrita, evidenciando que cada uma delas possui suas características.

A obra *Para Viver Juntos* é pautada, predominantemente, no ensino através da regra. A seção sobre ortografia inicia com um texto, geralmente, tirinhas, trechos de textos ou imagens, e, a partir deles, são trabalhados os conteúdos ortográficos. Como apontado por Val, Martins e Silva (2009), é benéfico o uso de textos que chamem a atenção do aluno para o que será ensinado. No entanto, alguns textos são utilizados como pretexto para o ensino da ortografia. Como na figura a seguir, o texto é utilizado para a análise das palavras que são escritas com <g> e <j>.

Figura 7 - Uso do texto na coleção *Para Viver Juntos*

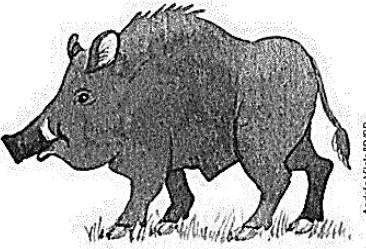
QUESTÕES DA ESCRITA Responda sempre no caderno.

Emprego do g e do j

1. Os trava-línguas são uma espécie de brincadeira que consiste em dizer corretamente frases com sílabas difíceis de pronunciar ou com sílabas formadas por sons que se repetem, mas em ordem diferente. Leia em voz alta o trava-línguas abaixo.

Nas jaulas o jaguar girando, javalis selvagens, jararacas e jiboias gigantes. Girafas gigantes gingando com jeito de gente.

Domínio público.



Andréa Vieira/TOBER

a) Observe as consoantes das palavras que compõem esse trava-línguas. Qual é o som que mais se repete?
b) Quais são as letras que representam esse som?

Fonte: Coleção *Para Viver Juntos*, 6º ano, p. 282.

Figura 8 - Regra e atividade do uso de <j> e <g> na coleção *Para Viver Juntos*

Após a observação de tais palavras com questionamentos, há exposição da regra do uso de <g> e <j>. Além da exposição, as atividades são, geralmente, pautadas em cópia de frases e preenchimento de lacunas. Como exposto na figura ao lado.

É válido ressaltar que a seção de ortografia ocorre sempre ao final da unidade, ou seja, já foi desenvolvida a produção de texto, momento ideal para a abordagem da ortografia na prática.

●● **Uso da letra j**

- Nas palavras de origem tupi-guarani e africana. Exemplos: *pajé, jirau, canjica*.
- Nos verbos terminados em **-jar**, em todas as conjugações. Exemplos: *gracejar (gracejo, gracejei, gracejem)*.
- Nas palavras derivadas de outras que apresentem a letra j. Exemplos: *laranjeira* (derivada de *laranja*); *lojista* (derivada de *loja*).

●● **Uso da letra g**

- Nas palavras terminadas em: **-agem, -igem, -ugem**. Exemplos: *garagem, origem, ferrugem* (são exceções as palavras *pajem* e *lambujem*).
- Nas palavras derivadas de outras que apresentem a letra g. Exemplo: *evangelista* (derivada de *evangelho*).
- Nas palavras terminadas em **-ágio, -égio, -ígio, -ógio, -úgio**. Exemplos: *pedágio, contágio, estágio, colégio, prestígio, relógio, refúgio*.

2. Copie estas frases e complete as lacunas com as letras g ou j. Depois, justifique sua resposta.

- A *★iboia* estava escondida no meio da floresta.
- Pedro não veio à escola, pois estava com *farin★ite*.
- A cozinheira *despe★ou* o caldo na panela.
- A chuva era tanta que ele não teve *cora★em* de sair de casa.
- O *acara★é* estava com um sabor muito bom.
- O marinheiro *via★ou* por vários lugares do mundo.

Fonte: Coleção *Para Viver Juntos*, 6º ano, p. 282.

A coleção *Para Viver Juntos* possui pontos positivos, como a progressão de conteúdo, o uso de textos que condizem com a realidade do aluno. No entanto, o ensino da ortografia tende a ser pautado na transmissão, com avaliado pelo Guia do Livro Didático (BRASIL, 2016). Para que o ensino na ortografia não seja baseado apenas na transmissão, cabe a intervenção do professor para que sejam

realizadas reflexões acerca dos conteúdos estudados durante as atividades, ressaltando os pontos importantes para que a ortografia não seja vista somente como um conteúdo para ser decorado, mas, sim, para ser compreendido.

Segundo o Guia do Livro Didático (BRASIL, 2016), o Manual do Professor (MP) da coleção *Para Viver Juntos* “aponta a importância de um trabalho voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades” e expõe “as concepções que fundamentam a proposta” (BRASIL, 2016, p.61) em relação aos eixos de ensino. O MP, na parte destinada ao aluno, contém respostas das atividades, e, na parte do docente, orientações de como ele deve abordar os conteúdos ortográficos de cada atividade. Além disso, o manual ressalta que o ensino da ortografia não deve ser restrito somente aos capítulos específicos em que ela é tratada, mas em qualquer momento de dúvidas do aluno. De certa forma, o manual auxilia o professor nas orientações de cada atividade. No entanto, as orientações se limitam somente às questões ortográficas que são expostas no livro e não há expansão de outros aspectos ortográficos. Seria interessante que o manual apresentasse os principais padrões da ortografia para que ele possa recorrer ao manual caso surjam dúvidas dos alunos que vão além do que é tratado nas atividades.

5.2.4. Coleção *Projeto Teláris*

A coleção *Projeto Teláris* é a quarta coleção mais distribuída, no total de 1.023.306 exemplares do manual do professor e livro do aluno de acordo com a FNDE (BRASIL, 2017b). Os livros possuem quatro unidades, compostas por dois capítulos, cada um organizado de acordo com um gênero textual. Além das quatro unidades, há uma suplementar ao final do livro, na qual são apresentados conteúdos relativos à ortografia e à acentuação.

De acordo com o Guia do Livro Didático 2017 (BRASIL, 2016), a coleção *Projeto Teláris* é pautada no sociointeracionismo. Além disso, apresenta “textos de diferentes gêneros, autores e domínios discursivos” (BRASIL, 2016, p. 37). Ao longo das unidades, são abordados conteúdos sobre classes de palavras e morfossintaxe dentro do texto, mas seguindo a “pedagogia tradicional” (BRASIL, 2016, p. 38), além disso, o sistema linguístico é abordado por meio de “palavras extraídas de frases” (BRASIL, 2016, p.38).

Na “Unidade Suplementar”, o Guia aponta que o ensino das questões gramaticais, tais como ortografia e acentuação, é descontextualizado e não há relação com o texto. Ao longo desta unidade, são abordados seis conteúdos ortográficos em cada ano, como expostos na tabela abaixo.

Tabela 4 -Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção *Projeto Teláris*

Ano	Conteúdo			Quantidade	Total
6º ano	Ortografia: conceito e história	Sons e letras	Tonicidade e acentuação	6	12
	Acentuação (I)	Acentuação (II)	Porque, porquê, por que, por quê		
7º ano	Acento tônico e acento gráfico: como é isso no dia a dia?	Ortografia e acentuação gráfica	Um pouco mais sobre acentuação	6	
	A escrita e os sons da fala: e/i, o/u, éu/el, ao/au/al, ol/ou, io/il/iu	A escrita e os sons da fala: -am e -ão?	Coesão textual: uso de mas ou mais		

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas da coleção *Projeto Teláris* (2015).

Como visto na tabela acima, há uma progressão nos conteúdos ortográficos, pois a coleção parte da história da ortografia, a diferença entre sons e letras, seguido da tonicidade e acentuação e uso dos porquês no 6º ano. No 7º ano, a acentuação também é abordada, assim como as terminações -am e -ão e ortografia de *mais* e *mas*. O conteúdo ortográfico é introduzido por meio de textos, frases ou palavras. No entanto, o texto é utilizado apenas como caminho para o estudo da ortografia, ele não é explorado. Como exemplifica a figura abaixo.

Figura 9 - Uso do texto na coleção *Projeto Teláris*

1. Leia a tira reproduzida abaixo.

ZIRALDO. As melhores tiras do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 46.

Se fôssemos escrever as palavras *pensavam*, *tinham*, *contavam* da forma como as falamos, como ficariam? Preste bastante atenção à pronúncia. Seriam escritas com /ão/.

Fonte: Coleção *Projeto Teláris*, 7º ano, p. 306.

A tirinha é utilizada apenas para observar como falamos as palavras *pensavam*, *tinham* e *cantavam*. A partir disso, é trabalhado o uso das terminações -am e -ão. O LD não explora o texto, a construção de sentido para o uso da terminação -am. Para ampliar o ensino de tais terminações, a coleção poderia utilizar uma tirinha que contenha verbos terminados em -am e -ão, a partir do contexto, da construção de sentido, relações entre imagens e expressões dos personagens, demonstrar o porquê do uso das terminações, com a finalidade de relacionar unidades gráficas e funções linguísticas (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Além disso, o ensino da ortografia é orientado, geralmente, por regras. Ademais, as atividades são baseadas em reescritas de frases e palavras, preenchimento de lacunas, características da visão de língua como estrutura. Estes atributos confirmam a afirmação do Guia do Livro Didático 2017 (BRASIL, 2016) de que a coleção segue um ensino tradicional. Nesta coleção, é importante a intervenção constante do professor durante as atividades, com intuito de auxiliar os alunos a refletir sobre os conteúdos ortográficos estudados, visto que, se não houver essa intervenção, o ensino da ortografia será pautado somente na memorização das regras. Além disso, tipos textuais como as tirinhas chamam a atenção do aluno.

No Manual do Professor (MP) da coleção *Projeto Teláris*, na parte do aluno, há respostas e comentários nas atividades direcionados aos professores, há duas seções específicas para a ortografia, denominadas “Ensino da Ortografia: prática sistemática e necessária” e “Ortografia: um conteúdo”. A primeira seção ressalta a importância do ensino da ortografia pautada na realidade do aluno, e que essa realidade destoaria do que se espera pelos professores. Na segunda seção, é discutida a importância de tratar a ortografia como um “objeto de conhecimento para os alunos” (MP, 6º ano, 2015, p.370). Para isso, a coleção organiza os conteúdos em quatro blocos de acordo com as regularidades diretas, regularidades contextuais, regularidades morfológico-gramaticais e irregularidades. Os blocos são organizados em anos, conteúdos e sugestões complementares.

Essa categorização realizada pela coleção é importante para que o professor oriente seu trabalho com a ortografia, e lembre-se das regularidades e irregularidades que a constituem. Além disso, é importante que o manual leve o professor a refletir sobre a realidade da escrita dos alunos, e aponte que esta pode destoar do que se espera do domínio de cada discente em relação à ortografia. Atrelada a isso, podem ser eficazes para o professor, durante o ensino da ortografia, as orientações sobre como

são estabelecidas as relações entre fonema e grafema, além de sugestões de como cada conteúdo pode ser desenvolvido que o manual oferece.

5.2.5. Coleção *Tecendo Linguagens*

Na quinta posição de exemplares mais distribuídos, com um total de 1.017.914 livros de acordo com a FNDE (BRASIL, 2017b), a coleção *Tecendo Linguagens*, segundo o Guia do Livro Didático 2017 “apresenta um amplo e diversificado trabalho com a leitura” (BRASIL, 2016, p.65), sendo este eixo a prioridade da coleção. A obra é organizada em quatro unidades, que são compostas por dois capítulos. A ortografia é tratada na seção denominada “De olho na Ortografia”, que está presente em capítulos de três unidades.

De acordo com o Guia do Livro Didático 2017, a coleção *Tecendo Linguagens* possui uma perspectiva tradicional no tratamento dos conhecimentos linguísticos, com destaque para a seção de ortografia. No entanto, a obra avança em apresentar uma reflexão ao aluno sobre o sistema linguístico e, somente após a observação e análise do fenômeno, apresenta conceitos.

Na seção “De olho na ortografia”, são apresentados quatro conteúdos ortográficos no 6º ano e três no 7º ano, como expostos na tabela abaixo.

Tabela 5 -Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção *Tecendo Linguagens*

Ano	Conteúdo				Quantidade	Total
6º ano	Por que, porque, por quê, porquê	Palavras terminadas em -oso e -osa	Acentuação das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	Acentuação das oxítonas	4	7
7º ano	S com som de Z	Acento diferencial	Sons do x	-	3	

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas da coleção *Tecendo Linguagens* (2015).

De acordo com os conteúdos ortográficos catalogados nas duas unidades, 6º e 7º anos, não há uma progressão das temáticas. Esta progressão é importante para que seja estabelecida uma relação entre as questões ortográficas abordadas ao longo da coleção. Além disso, a seção de ortografia não possui ligação com a seção da produção textual, momento adequado para a abordagem das relações ortográficas.

O ensino da ortografia ocorre por meio de regras, em que, através de um texto ou palavras, é introduzido o conteúdo ortográfico que será tratado. Após isso, é apresentada a regra ortográfica, como exemplifica a figura a seguir.

Figura 10 - Ensino da ortografia na coleção *Tecendo Linguagens*

Por que, porque, por quê, porquê

Observe como os diferentes **porquês** foram empregados neste trecho do diálogo entre Dona Amárlis e um dos seus alunos no texto "Na escola".

- Acho que não deve – respondeu, baixando os olhos.
- **Por quê?**
- **Porque** é melhor não usar.
- E **por que** é melhor não usar?
- **Porque** minissaia é muito mais bacana.

A professora empregou as formas **por que** e **por quê** para fazer perguntas. O aluno empregou **porque** para dar respostas.

Agora, leia estas frases.

- As crianças não fazem perguntas nem precisam saber os **porquês?**

O porquê (junto e com acento) aparece como sinônimo de motivo, razão; normalmente acompanhado de artigo.

- [...] Por que a professora não conversa? Quem manda? Onde? **Por quê?** Como?

Emprega-se **por quê** (separado e com acento) no final da frase.

Vivemos querendo saber "os porquês", o que é muito importante. Mas precisamos também saber **grafá**-los corretamente.

Fonte: Coleção *Tecendo Linguagens*, 6º ano, p. 76-77.

Além de o ensino da ortografia ser mediado por regra, as atividades desenvolvidas baseiam-se na cópia e preenchimento de lacunas, como aponta a figura a seguir. A partir da exposição das regras do uso dos porquês, há atividades mecânicas, que, conforme forem desenvolvidas, o ensino fica limitado somente à memorização.

Figura 11 - Atividade do uso dos porquês da coleção *Tecendo Linguagens*

▲ APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Depois de ter observado os exemplos e as explicações do uso dos **porquês**, copie, em seu caderno, as afirmativas abaixo, e complete-as com a forma adequada.

a) Usamos ▲ quando a expressão aparece no início de uma frase interrogativa.

b) Usamos ▲ em respostas, quando damos uma explicação.

c) Usamos ▲ em perguntas, quando vier isolado no final da frase: *por que – porque – por quê*

2. Copie, em seu caderno, as frases a seguir, empregando adequadamente **por que, porque, por quê, porquê**.

a) ▲ você sorri azul?

b) A professora não respondeu à pergunta de Gabriel. Não ▲ não queria, mas ▲ não sabia.

c) ▲ eu estou sentado aqui?

d) Eu queria saber o ▲ de eu estar sentado aqui.

e) Eu estou sentado aqui, ▲?

f) ▲ é você quem manda?

g) As crianças fazem muitas perguntas. ▲?

h) Você não precisa saber o ▲.

a) "Por que"; b) "porque", "porque"; c) "Por que"; d) "porquê"; e) "por quê"; f) "Por que"; g) "Por que"; h) "porquê".

Fonte: Coleção *Tecendo Linguagens*, 6º ano, p. 77.

Como sabemos, a ortografia dos porquês é estabelecida de acordo com a sua função dentro de um texto. Como uma das formas de compreensão da ortografia é a relação entre grafia e sentido (TREIMAN; KESSLER, 2014), o ensino do uso dos *porquês* seria mais produtivo dentro da produção textual, pois, a partir do uso dos *porquês* dentro do texto, o aluno poderia desenvolver melhor sua capacidade de relacionar grafia e sentido e compreender os padrões que estabelecem a ortografia de determinadas palavras.

Em relação aos números de unidades, no total de quatro unidades e dois capítulos cada, a quantidade de conteúdo ortográfico é reduzida, esta redução é justificada no Manual do Professor, o qual afirma que o ensino da ortografia deve ser pautado nas dificuldades surgidas ao longo das produções textuais dos alunos e, por isso, a coleção dará autonomia para que o docente desenvolva outras atividades que não se limitam ao livro didático. Para que ocorra essa autonomia de forma efetiva, a coleção pode apresentar no manual do professor orientações teóricas acerca dos padrões da ortografia que auxiliem o docente na elaboração de novas atividades de acordo com a realidade dos alunos.

De acordo com o Guia, o Manual do Professor (MP) da coleção *Tecendo Linguagens*, na parte do aluno, contém as respostas e comentários em relação às atividades. Na parte restrita aos professores, a obra “expõe os pressupostos metodológicos e teóricos da coleção, apresenta sua estrutura, trata da avaliação, especialmente em leitura e em produção de texto, e indica possibilidades de ampliação do universo de leitura” (BRASIL, 2016, p.66). No tocante à ortografia, o manual apresenta a descrição sobre como é estruturada a seção “De olho na Ortografia”. Além disso, ressalta a necessidade de incentivar os alunos de buscarem respostas sobre as dúvidas ortográficas, com consulta aos colegas e ao professor sobre a grafia correta das palavras.

O MP possui pontos importantes para o ensino da ortografia, como a necessidade incentivar os alunos a investigarem sobre a ortografia das palavras, além da proposta dos problemas ortográficos. Tais pontos auxiliam os alunos a se tornarem autônomos e buscarem soluções para as suas dificuldades. No entanto, a obra não apresenta uma orientação teórica específica para a ortografia, não deixa explícito ao professor os padrões que regem a ortografia do português e não há sugestões de quais atividades podem ser elaboradas para que os alunos superem as dificuldades ortográficas. Como visto anteriormente, a coleção aponta que a redução das seções sobre ortografia refere-se à autonomia do professor de elaborar atividades de acordo com a realidade dos alunos, no entanto, ao analisar o manual, a obra não aponta orientações teóricas que subsidiam o trabalho do professor na sala de aula.

5.2.6. Coleção *Universos*

A coleção *Universos* é a sexta obra mais distribuída de acordo com a FNDE (BRASIL, 2017b), com um total de 45.592 exemplares. A *Universos* se organiza em quatro unidades, cada uma delas possui três capítulos. Estes são organizados de acordo com a leitura, há as seções “Antes da leitura”, “Durante a leitura” e “Depois da leitura”, por isso, o ponto central da coleção é o eixo da leitura, pois “favorece experiências significativas de leitura e constitui um bom instrumento de acesso ao mundo da escrita” (BRASIL, 2016, p.54). A ortografia é tratada na seção “Oficina de textos”, em específico na subseção “Módulo IV – Ortografia”.

De acordo com o Guia do Livro Didático 2017, o eixo do conhecimento linguístico é abordado “de modo reflexivo, com base no texto como unidade de ensino e na articulação com os eixos de leitura e produção de textos, escritos e orais” (BRASIL, 2016, p.54). O Guia não faz menção a como a

ortografia é trabalhada nesta coleção. Nos módulos sobre ortografia, são apresentados seis conteúdos ortográficos no 6º ano e quatro no 7º ano, como apresentados na tabela abaixo.

Tabela 6- Conteúdo ortográfico e quantidade de abordagens da ortografia na coleção *Universos*

Ano	Conteúdo				Quantidade	Total
6º ano	Uso de l e u	Uso de -ão e -am	Uso do hífen	Uso do s	6	10
	Sílabas tônicas	Uso do m e n	-	-		
7º ano	Uso do G e J	Regra da flexão verbal	Uso da letra s	Ortografia: Uso da letra x e ch.	4	

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas da coleção *Universos* (2015).

Esta coleção apresenta um aspecto importante: a ortografia é tratada durante a produção textual, denominada “Oficina de textos”, isso comprova a articulação entre os eixos apontada pelo Guia do Livro Didático 2017 (BRASIL, 2016). O livro solicita uma primeira produção textual. Após solicitá-la, a coleção trata, em módulos, aspectos relacionados ao eixo linguístico e, em algumas unidades, a ortografia, especificamente. As discussões sobre o conteúdo ortográfico do módulo são sempre baseadas em um texto, a partir dele, são retiradas as palavras nas quais serão abordados os aspectos ortográficos. Após desenvolver as atividades de todos os módulos, a coleção solicita a produção final e um dos aspectos orientados durante o processo é o cuidado com a ortografia, como exemplifica a figura abaixo.

Figura 12 - Oficina de texto da coleção *Universos*: produção final

A produção final
<p>Você já revisou seu texto e o reescreveu seguindo as orientações dos módulos. Chegou a hora de prepará-lo para montar a revista enciclopédica que será doada à biblioteca da escola.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acrescente informações ao texto, altere partes que não estejam claras e ordene os acontecimentos históricos. 2. Se necessário, reescreva trechos que tenham ficado excessivamente informais. 3. Cuide também da ortografia. Se tiver dúvida quanto à escrita de determinada palavra, consulte um dicionário ou reveja a atividade 4 do módulo anterior. 4. Por fim, insira em seu texto as imagens escolhidas e crie as legendas.

Fonte: Coleção *Universos*, 6º ano, p. 120.

Além disso, esta coleção, predominantemente, apresenta a ortografia de forma indutiva, ou seja, durante as atividades, o aluno é levado a refletir sobre determinado aspecto ortográfico e, ao fim, formular uma regra que dê conta do conteúdo estudado, como exemplificado na figura abaixo. Isso é importante para formar um aluno capaz de produzir generalizações ortográficas e auxiliá-lo na

compreensão dos múltiplos padrões ortográficos (TREIMAN; KESSLER, 2014). Apesar de a coleção *Universos* tratar a ortografia dentro da produção textual, o modo como esta é abordada por algumas atividades tende a tratar a língua como estrutura, com o preenchimento de lacunas, como visto no exemplo a seguir retirado do livro. Cabe ao professor desenvolver discussões e reflexões junto dos alunos acerca das atividades desenvolvidas, no intuito de sempre relacionar forma e sentido para a compreensão dos padrões ortográficos, além de guiá-los na formulação das generalizações.

Figura 13 - Atividade de uso do <x> e <ch> na coleção *Universos*

1. Complete no caderno as palavras a seguir com a letra *x* ou com o dígrafo *ch*. *chave; xenofobia; chegar; chata; charge; xaxado; xerife; chiar; chinelo; xereta; xilogravura; chicote, xerocar; chique; xiita; chocolate; China; xingar; chimpanzé; chofer; xote; chorar; chuva; chutar; chuchu; chulé; chumbo.*

★ave • ★enofobia • ★egar • ★ata • ★arge • ★a★ado •
 ★erife • ★iar • ★inelo • ★ereta • ★ilogravura •
 ★icote • ★erocar • ★ique • ★iita • ★ocolate • ★hina •
 ★ingar • ★impanzé • ★ofer • ★ote • ★orar •
 ★uva • ★utar • ★u★u • ★ulé • ★umbo

Fonte: Coleção *Universos*, 7º ano, p. 195.

Esta coleção insere a ortografia como integrante do processo na produção textual, o que é importante para que o aluno seja capaz de refletir sobre a sua escrita durante a produção. No entanto, isso demanda tempo e um maior auxílio do professor para que a compressão do conteúdo ortográfico seja efetiva. Além disso, não são em todas as produções textuais que há a subseção da ortografia. Muitas das vezes este conteúdo consta apenas para cumprir com o requisito dos documentos educacionais.

Em relação ao Manual do Professor (MP) da coleção *Universos*, na parte destinada ao aluno, possui respostas das atividades e alguns comentários para os professores. Na parte específica do professor, há uma seção sobre a ortografia, denominada “*Como ensinar ortografia?*”. Nesta, o manual ressalta a importância do ensino da ortografia, e leva o professor a refletir sobre um importante aspecto: de que a ortografia pode ser entendida.

[...] não se pode acreditar que o aluno aprenda a grafar corretamente as palavras naturalmente, pela memorização, no simples contato com os materiais escritos. [...] o aluno precisa entender suas regras e cabe ao professor ensiná-las (MP, 2015, 7º ano p. 288).

Além disso, o manual apresenta um quadro teórico com exemplos de tipo de erros ortográficos que podem surgir nos textos dos alunos, seguidos de exemplos e o que o docente pode fazer para auxiliá-

los a superar as dificuldades. Esta orientação teórica é importante para que o professor consiga identificar e conhecer as habilidades dos alunos (TREIMAN; KESSLER, 2014), além de compreender as motivações dos desvios. Isso faz com que o professor tenha uma direção para seguir no ensino da ortografia e que este não seja pautado somente na memorização.

5.3. Categorias ortográficas

Nesta seção, aprofundamos a discussões sobre as categorias ortográficas. Para isso, vamos analisar quais categorias são mais abordadas nas coleções, comparando-as. Além disso, analisaremos exemplos de como ocorre o ensino da ortografia de tais categorias em determinadas obras, com destaque para a pertinência conceitual, o uso de textos e a orientação ao professor. Sob uma perspectiva holística de todas as coleções, podemos observar que há uma progressão em relação aos conteúdos abordados no 6º e 7º anos, quanto às regularidades, como visto na tabela a seguir.

Tabela 7- Categorias ortográficas das coleções do 6º e 7º anos

Categoria	6º ano		7º ano	
	Nº	%	Nº	%
Fonema e Grafema	3	8%	1	3%
Regularidade direta	0	0%	0	0%
Regularidade contextual	3	8%	0	0%
Acentuação	18	46%	9	24%
Estrutura silábica	5	13%	1	3%
Regularidade morfológica	4	10%	4	11%
Aspecto morfológico	2	5%	9	24%
Relação irregular	2	5%	13	34%
Outros	2	5%	1	3%
TOTAL	39	100%	38	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

No 6º ano, é priorizado o ensino das regularidades, com 8% de regularidades contextuais e 10% de regularidades morfológicas e 13% de conteúdos ortográficos sobre estrutura silábica. Além disso, há a predominância da acentuação, com um total de 46% dos conteúdos das coleções do 6º ano. Por este ano ser o primeiro do EFII, as coleções tendem a retomar aspectos que foram abordados ao longo do

EFI, como as questões regulares e estrutura silábica. Além disso, tendem a abordar conceitos como fonema e letra ou sons e letras, na primeira seção sobre ortografia do LD, como uma forma de relembrar os alunos sobre a relação entre fala e escrita.

Já no 7º ano, a predominância é a abordagem das relações irregulares, com o percentual de 34% de conteúdos abordados, seguido da acentuação e aspectos morfológicos, com total de 24%, cada. Com o avanço dos anos educacionais, tende-se a reduzir a abordagem das regularidades, passando a ser priorizado o ensino das irregularidades. Como aponta Treiman e Kessler (2014), é por generalizações e padrões que a ortografia é aprendida. Visto isso, além das irregularidades, ao longo de todo 6º e 7º anos, deveriam ser abordados, de forma proporcional, tanto as regularidades quanto às irregularidades, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Passamos, agora, às análises das coleções em blocos de três, para melhor visualização das categorias e seus respectivos valores. Em relação às coleções específicas, é notável a predominância da acentuação e questões irregulares, como visto na tabela abaixo.

Tabela 8 - Categorias ortográficas das coleções *Português: Linguagens, Singular e Plural e Para Viver Juntos*

Categorias	<i>Português Linguagens</i>				<i>Singular e Plural</i>				<i>Para Viver Juntos</i>			
	6º ano	7º ano	6º ano	7º ano	6º ano	7º ano	6º ano	7º ano	6º ano	7º ano	6º ano	7º ano
Fonema e Grafema	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	0	0%
Regularidade direta	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Regularidade contextual	0	0%	0	0%	1	14%	0	0%	0	0%	0	0%
Acentuação	4	50%	2	29%	4	57%	3	30%	4	50%	0	0%
Estrutura silábica	3	38%	0	0%	0	0%	0	0%	2	25%	1	13%
Regularidade morfológica	0	0%	0	0%	2	29%	2	20%	0	0%	0	0%
Aspecto morfológico	0	0%	3	43%	0	0%	2	20%	0	0%	3	38%
Relação irregular	0	0%	2	29%	0	0%	2	20%	1	13%	4	50%
Outros	0	0%	0	0%	0	0%	1	10%	0	0%	0	0%
TOTAL	8	100%	7	100%	7	100%	10	100%	8	100%	8	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

A coleção *Português Linguagens*, no 6º ano, prioriza as categorias de acentuação (50%), e estrutura silábica (38%). Já no 7º ano, prioriza os aspectos morfológicos (43%), seguido da acentuação e relação irregular (29%), respectivamente. Como visto, a acentuação é a categoria mais abordada nesta obra, tanto no 6º, quanto no 7º ano.

Já a coleção *Singular e Plural* aborda categorias diversificadas, tais como a relação regular contextual, regulares morfológicas, irregulares, aspectos morfológicos e acentuação. Este último possui um percentual de 57% no 6º ano e 30% no 7º ano, conteúdo mais abordado em detrimento aos demais, seguido das regularidades morfológicas, com 29% no 6º ano e 20% no 7º. Além disso, neste último ano, são abordados aspectos morfológicos e relações irregulares, com percentual de 20%, respectivamente. De certa forma, há uma progressão dos conteúdos ao longo dos anos, visto que, no 6º ano, são trabalhadas as questões de regularidades e, no 7º ano, questões que dependem do contexto e irregularidades.

A obra *Para Viver Juntos* também prioriza a acentuação e as irregularidades, com percentual de 50% de conteúdos sobre o acento, no 6º ano, e 50% de relações irregulares no 7º ano. Além disso, no 6º ano, apresenta o conceito de fonema (13%), estrutura silábica (25%) e relação irregular (13%). No 7º, há a abordagem dos aspectos morfológicos (38%) e estrutura silábica (13%). Assim como as três últimas coleções, as obras da tabela a seguir também priorizam a acentuação e irregularidades.

Tabela 9- Categorias ortográficas das coleções *Tecendo Linguagens*, *Projeto Teláris* e *Universos*

Conteúdos	Projeto Teláris				Tecendo Linguagens				Universos			
	6º ano		7º ano		6º ano		7º ano		6º ano		7º ano	
Fonema e Grafema	1	17%	1	17%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Regularidade direta	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Regularidade contextual	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	33%	0	0%
Acentuação	3	50%	3	50%	2	50%	1	33%	1	17%	0	0%
Estrutura silábica	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Regularidade morfológica	0	0%	1	17%	1	25%	0	0%	1	17%	0	0%
Aspecto morfológico	1	17%	1	17%	1	25%	0	0%	0	0%	1	25%
Relação irregular	0	0%	0	0%	0	0%	2	67%	1	17%	3	75%
Outros	1	17%	0	0%	0	0%	0	0%	1	17%	0	0%
TOTAL	6	100%	6	100%	4	100%	3	100%	6	100%	4	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

A coleção *Tecendo Linguagens*, no 6º ano, prioriza o desenvolvimento da acentuação (50%), regularidades morfológicas e aspectos morfológicos, com o percentual de (25%), respectivamente. Assim como no 7º ano, a obra prioriza a irregularidade (67%) e acentuação (33%). Nos dois anos, não há o tratamento das regularidades, além disso, não há orientação teórica sobre a ortografia, estas características podem interferir no ensino e aprendizagem dos padrões ortográficos, visto que, além de serem priorizados somente dois aspectos no livro do aluno, não há orientações ao professor acerca de outras questões ortográficas que podem surgir nos textos dos discentes.

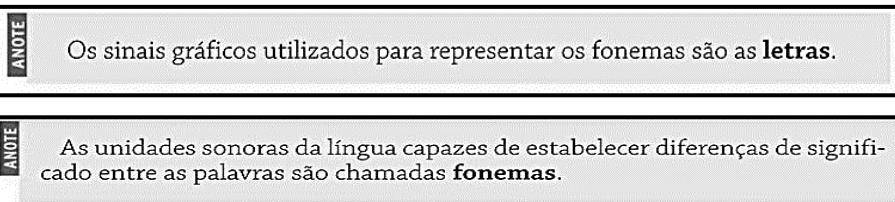
Na coleção *Projeto Teláris*, a acentuação é a categoria mais abordada, com percentual de 50 % nos dois anos analisados. Além disso, conteúdos sobre os sons da fala e letras são abordados tanto no 6º, quanto no 7º ano, com 17%, respectivamente. Nesta coleção, não há tratamento de irregularidades. Esta coleção possui uma orientação teórica no manual do professor sobre as regularidades e irregularidades da ortografia do português, isso é importante para orientar o professor na compreensão dos desvios nos textos dos alunos e ir além do que é tratado no livro do aluno.

A coleção *Universos*, dentre as últimas duas obras, é a coleção que aborda regularidades contextuais, com 33% dos conteúdos sobre este aspecto no 6º ano, seguindo por acentuação (17%), regularidade morfológica (17%), irregularidades (17%) e outros (17%). Já no 7º ano, o que prevalece são as irregularidades, com percentual de 75%, seguido pelo aspecto morfológico (25%).

Como visto, há uma predominância das irregularidades e, também, da acentuação nas coleções. Além disso, os padrões contextuais, fonológicos ou morfológicos, que poderiam ser explorados durante os anos, não são privilegiados. Isso confirma a afirmação de Treiman e Kessler (2014) de que as escolas não apresentam orientações acerca dos aspectos contextuais ortográficos.

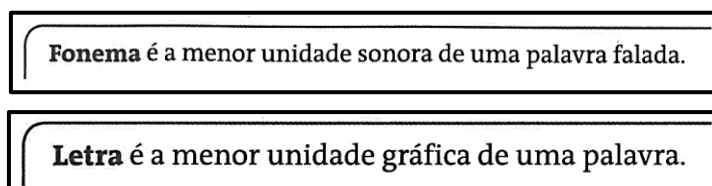
Realizada a discussão a partir de uma visão holística, adentraremos às categorias mais abordadas, com intuito de discutir os conteúdos ortográficos e como são abordados. Como visto, a primeira categoria, “Fonema e Grafema”, relaciona ao conceito de fonema, os termos sons ou letras, abordados em algumas seções de ortografia no 6º ano. Como aponta as figuras a seguir:

Figura 14 - Conceito de fonema e letra na coleção *Para Viver Juntos*



Fonte: Coleção *Para Viver Juntos*, 6º ano, p. 41

Figura 15 - Conceito de fonema e letra na coleção *Português: Linguagens*

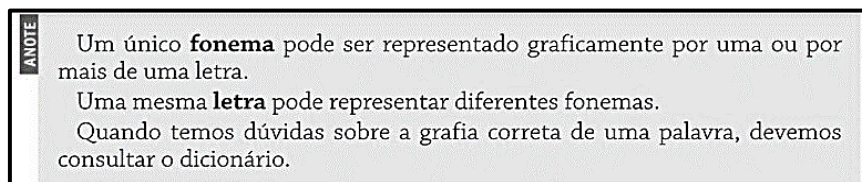


Fonte: Coleção *Português: Linguagens*, 6º ano, p. 29-30.

Durante as atividades sobre fonema e grafema, é imprescindível a intervenção do professor, para deixar explícita a diferença entre fala e escrita, além de destacar que cada uma destas vertentes da linguagem possui características distintas. Além disso, é questionável a pertinência de tais conceituações, visto que a definição de fonema é abstrata, além de ser polêmica dentro das discussões teóricas, o que pode dificultar de entendimento dele por parte do aluno, sendo necessária a atuação do professor como mediador do conhecimento.

A segunda categoria, de relações regulares, não é trabalhada diretamente nos LDs analisados, por ser vista como já superada ao longo do EFI. No entanto, há reflexões sobre ela atreladas ao conceito de fonema, ou sons, desenvolvido nas coleções *Português: Linguagens* (6º ano) e *Para Viver Juntos* (6º ano) e *Projeto Teláris* (6º ano) com forma de relembrar o conteúdo.

Figura 16 - Relação fonema e grafema na coleção *Para Viver Juntos*



Fonte: Coleção *Para Viver Juntos*, 6º ano, p. 42

As relações regulares contextuais são abordadas, de forma predominante, no 6º ano. Além disso, somente duas coleções trabalham essas relações, tais como a coleção *Singular e Plural*, no uso de

<r> e <rr>, e a *Universos*, no uso de <l> e <u>, <m> e <n>. Na seção a qual a coleção *Singular e Plural* do 6º ano aborda o uso dos grafemas <r> e <rr>. Na seção sobre isto, o LD, através de leitura de texto e atividades de comparar grupos de palavras e o contexto de uso dos grafemas estudados, solicita que o aluno explique a diferença de um dos grafemas <r> e <rr>, como exposto na figura a seguir.

Figura 17 - Atividade do uso de <r> e <rr> na coleção *Singular e Plural*

5. Agora, veja o grupo F, de palavras grafadas com r.

Grupo F					
honra	enrugado	tenro	genro	enrolado	enroscar

a) Com que grupo elas se identificam em relação ao som do r?

b) Copie no caderno o grupo F. Em seguida, circule as letras r de todas as palavras desse grupo e as do grupo com o qual há identidade sonora.

c) Ainda no caderno, sublinhe, em cada palavra dos dois grupos, D e E, a letra que aparece antes e a que aparece depois das letras r.

I. As palavras que usam apenas um r são "cercadas" por letras que representam vogais ou consoantes?

II. E as palavras que usam rr?

III. Depois dessas observações, como você explica a diferença do uso do r e do rr na grafia dessas palavras?

Fonte: Coleção *Singular e Plural*, 6º ano, p. 268.

Figura 18 - Atividade sobre o <r> infinitivo da coleção *Singular e Plural*

É eficaz levar o aluno a construir generalizações sobre os aspectos ortográficos, como apontam Treiman e Kessler (2014). Dessa forma, durante as atividades, os alunos podem refletir sobre o fenômeno ortográfico analisado e compreendê-lo. Além da questão contextual, motivada pela fonologia, o LD aborda aspectos morfológicos para a compreensão do contexto de uso do <r> e <rr>, como a forma infinitiva e conjugada dos verbos, vejamos a figura ao lado.

Observe estas palavras que foram retiradas do texto.

eliminar	fazer	escrever	acrescentar
aplicar	imaginar	assistir	servir

Veja outra forma de elas aparecerem em um texto:

Eles eliminam todas as saídas. Fazem isso sempre. Aplicam o mesmo golpe: as pessoas assistem ao filme e nem imaginam... Já escrevi para meus amigos alertando a todos. Passar por aquilo não acrescenta nada de bom. Serve apenas para pensarmos melhor nos convites que recebemos de pessoas estranhas.

a) Pense na função dessas palavras no texto. Para que elas servem? Que tipo de informação elas fornecem?

b) Essas palavras, como você já deve saber, são chamadas de verbos. E, quando estão em sua forma infinitiva (verbos ainda não conjugados nas pessoas do discurso), sempre terminam com a letra r.

Fonte: Coleção *Singular e Plural*, 6º ano, p. 268.

Em relação ao <r> infinitivo, o livro poderia explorá-lo mais, por exemplo, apresentando um box ou orientando o professor a instruir o aluno de que, na fala o <r> no final do verbo, comumente, é apagado devido à variação linguística. Além disso, é um bom momento para a discussão com os alunos sobre fala e escrita como sistemas distintos, os quais possuem as próprias características. Assim como a coleção *Singular e Plural* aborda as regularidades contextuais, por meio da indução da regra por parte do aluno, o livro da coleção *Universos*, do 6º ano, também induz o aluno a refletir e elaborar regras contextuais sobre o uso de <m> e <n>, como visto na Figura 19.

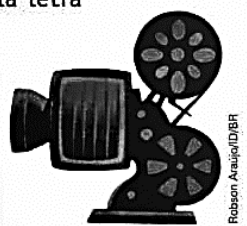
Figura 19 - Atividades do uso de <m> e <n> da coleção *Universos*

Deve-se escrever com *m* ou *n*?

Há muitas dúvidas quando vamos escrever palavras que, no meio, trazem as letras *m* ou *n* para marcar a nasalização (produção de um som que ressoa na região do nariz). A seguir há algumas atividades para ajudar você a saber quando deve usar uma letra ou a outra.

1. Observe as palavras do quadro, extraídas da resenha de *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. Todas apresentam nasalização, marcada pela letra *m* ou *n*.

tempo • pontos • interessantes • convincentes • consigo •
 lembrar • completo • encontrar • carrancudo • sente •
 responsável • principal • aparentemente • decente • sentimentos •
 sinceramente • importa • compacto • contrário • intermináveis



a) Considerando as letras assinaladas em vermelho, organize essas palavras em dois grupos. Grupo 1: tempo, lembrar, completo, importa, compacto. Grupo 2: pontos, interessantes, convincentes, consigo, encontrar, carrancudo, sente, responsável, principal, aparentemente, decente, sentimentos, sinceramente, contrário, intermináveis.

b) Formule uma regra para explicar quando o *m* é usado no meio de palavras para marcar a nasalização. Usa-se *m* antes de *p* e *b* para marcar a nasalização no meio de palavras.

2. No caderno, aplique a regra que você formulou para completar com *m* ou *n* as palavras a seguir. Atenção: Mesmo que você não saiba o significado de alguma palavra, é possível aplicar a regra.

ca★po • ti★to • ta★pa • li★po • o★bro • ve★da • so★da • a★plo
 ba★do • sa★to • co★pra • pra★to • esco★bro • Co★go • lâ★pada

campo – tinto – tampa – limpo – ombro – venda – sonda – amplo – bando – santo – compra – pranto – escombro – Congo – lâmpada

3. Retomem a primeira produção e verifiquem se as palavras com as letras *m* ou *n* para marcar a nasalização estão escritas corretamente.

🔊 Sempre que houver dúvida quanto à escrita ou ao significado de palavras, consultem um dicionário.

Fonte: Coleção *Universos*, 6º ano, p. 147.

Diferente da coleção *Singular e Plural*, o livro da coleção *Universos* parte da seleção de palavras específicas para o ensino do contexto do uso de <m> e <n>. Essa seleção de palavras pode ocorrer, visto que, segundo Treiman e Kessler (2014), o ensino da ortografia também pode ser desenvolvido

por meio de palavras específicas, desde que o aluno compreenda o padrão ortográfico. Visto isso, como o uso dos dois grafemas pode ser entendido sem partir de um texto, a atividade acima pode ser eficaz. Como ponto importante, o LD solicita ao aluno retomar sua produção textual e observar se o uso de <m> e <n> foi feito corretamente, dessa forma, a coleção relaciona, diretamente, aprendizagem e prática.

A coleção poderia ter explorado outros contextos de uso do -m e -n, como ao final de palavras, tais como *abdômen*, *ontem* e *refém/refêns*, como forma de proporcionar ao aluno uma exposição de outros contextos em que podem ocorrer tais grafemas. Através da exposição, o aluno também aprende os padrões ortográficos (TREIMAN; KESSLER, 2014). É importante a construção de generalizações por parte dos alunos, como visto por Treiman e Kessler (2014), a aprendizagem da ortografia ocorre por padrões, o indivíduo aprende por meio de observações e também de orientações, portanto, o papel do professor é importante, nas coleções citadas, para observar e orientar, caso necessário, a elaboração de generalizações no uso das regularidades contextuais.

Em relação às regularidades morfológicas, quatro aspectos são desenvolvidos nas coleções do 6º e 7º anos, como apontado na tabela abaixo. Em específico, as coleções *Singular e Plural*, *Tecendo Linguagens* e *Projeto Teláris*, as quais abordam as regularidades morfológicas.

Tabela 10 - Regularidades morfológicas nos LDs

Regularidades morfológicas	6º ano	7º ano
Uso de -ão e -am	2	1
Uso de -ês/-esa e -ez/ -eza	1	0
Uso de -oso/-osa	1	1
Uso de -izar/-isar	0	1
TOTAL	4	3

Fonte: Elaborado pela autora.

O uso das terminações -izar/-isar, -oso/-osa, -ês/-esa e -ez/-eza é abordado pela coleção *Singular e Plural*. Para exemplificar como a coleção aborda estas terminações, analisaremos a seção sobre -ês/-esa e -ez/-eza. De início, como característico da coleção, o aluno é questionado sobre o uso de tais terminações, como visto a seguir.

Figura 20 - Terminações -ês/-esa e ez/eza na coleção *Singular e Plural*

As terminações -ês/-esa e -ez/-eza	
<p>Como é que é?</p> <p><i>Fineza</i> ou <i>finesa</i>? <i>Princesa</i> ou <i>princeza</i>? <i>Freguês</i> ou <i>freguez</i>? Como saber a forma correta de escrever essas palavras? Há alguma regra que ajude ou é preciso memorizar a grafia de cada uma?</p> <p>Você e seus colegas vão discutir a respeito.</p>	<p>Seria mais adequado trabalhar com essa sequência depois de trabalhar com os conceitos de substantivo e adjetivo. Caso não seja possível, os conceitos devem ser explorados ao longo das atividades aqui propostas.</p>

Fonte: Coleção *Singular e Plural*, 6º ano, p. 274.

Destinado ao professor no box à direita, o LD ressalta que é mais adequado trabalhar essas terminações após o ensino de substantivo e adjetivo. Isso se relaciona à importância de o domínio ortográfico emergir da junção de diferentes conhecimentos, como o conhecimento da morfologia. Após diversas atividades de observação, seleção e organização de palavras, além de considerar a função das palavras estudadas, é solicitado formular uma regra para o uso de -ês/-esa e -ez/-eza.

Apesar de as atividades não partirem de um texto, mas a partir de quatro frases, o ensino das terminações pode ser benéfico por meio de frases e grupo de palavras, desde que o aluno compreenda a questão ortográfica ensinada. No manual, o LD faz uma observação de que o professor deve aceitar a formulação do aluno se for coerente, como visto na imagem a seguir.

Figura 21 - Orientação ao professor no uso de -ês/-esa e ez/eza na coleção *Singular e Plural*

<p>Então ficamos assim...</p> <p>Professor: aceite a formulação do aluno, desde que coerente. Não é necessário que ele faça uso da nomenclatura gramatical. O mais importante é ele compreender a regra. Ele pode responder, por exemplo, que usamos -eza nas palavras que dão nome a sentimentos, estados ou seres e que vêm de palavras que indicam qualidade das coisas; e usamos -ês/-esa em palavras que indicam o lugar onde as pessoas nasceram, quando terminam com os sons /ez/ e /eza/.</p> <p>Resposta: usamos -ez/-eza em todos os substantivos que terminam com os sons /ez/ e /eza/ quando são derivados de adjetivos; usamos -ês/-esa no final de adjetivos pátrios e de palavras que indicam algum título de nobreza, quando terminam com os sons /ez/ e /eza/.</p>	<p>O professor é protagonista na mediação entre livro didático e aluno, como visto na figura ao lado. Pelo fato de o livro não apresentar regra, o discente deve formulá-la, sendo papel do professor observar se a sistematização está correta. Como ressaltado no manual, o professor deve aceitar a regra do aluno se coerente, caso não seja, o livro não orienta o professor a lidar com isso, não aponta se ele deve orientar o aluno a refazer as atividades ou abordar o conteúdo de outra forma. O manual deveria propor orientações para o professor lidar com os alunos que não compreenderam o conteúdo estudado.</p>
---	---

Fonte: Coleção *Singular e Plural*, 6º ano, p. 502.

Nas coleções *Universos*, *Teláris* e *Singular e Plural*, é abordado o uso de -am e -ão, em que o aluno é levado a pensar sobre as terminações e elaborar regra para o contexto de uso, não há exposição direta da norma. As duas primeiras obras distinguem o uso dessas terminações por aspecto fonológico, a sílaba tônica, e padrões morfológicos, a compreensão do sentido que tais terminações implicam na palavra, como visto no exemplo abaixo. Isto ressalta a importância de a ortografia ser vista como múltiplos padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014) visto que, somente a questão acentual não justificaria a diferença de uso entre -am e -ão, sendo necessário, além disso, a compreensão dos padrões morfológicos, como o conhecimento da função dos morfemas verbais. Como visto na figura abaixo, na coleção *Universos*, o aluno é induzido a formular a regra do uso de -am e -ão, relacionando-a à sílaba tônica e as conjugações verbais.

Figura 22 - Terminações -am e -ão na coleção *Universos*

1. Leia as frases em voz alta e indique os tempos em que os verbos estão flexionados.

I. Os sabiás cantaram todas as manhãs. I. passado; II. futuro simples (menos usado).
 II. Os sabiás cantarão todas as manhãs. Professor, é muito comum os alunos confundirem a escrita dos verbos flexionados na 3ª pessoa do plural do passado com verbos flexionados na 3ª pessoa do plural do futuro simples, por isso essa leitura em voz alta é importante.

Mais gramática +

Para revisar seus conhecimentos sobre **sílaba tônica**, reveja as atividades das páginas 206 e 207.

2. Compare estes verbos.

Verbo	Passado	Futuro simples
agradar	agradaram	agradarão
vender	venderam	venderão

a) Os verbos no passado são palavras oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas? E os verbos no futuro simples? Os verbos no passado são palavras paroxítonas, e os verbos no futuro simples são palavras oxítonas.

b) O que diferencia a escrita desses verbos no passado e no futuro simples? No passado, a última sílaba se escreve com *ram* no final; no futuro simples, a última sílaba se escreve com *rão*.

3. Formule uma regra para explicar a escrita dos verbos no passado e no futuro simples. No passado, se escreve a última sílaba dos verbos com *ram*, pois eles são palavras paroxítonas. No futuro simples, se escreve a última sílaba dos verbos com *rão*, pois eles são palavras oxítonas.

DICA

Na atividade 3, para formular a regra, considere a sílaba tônica e a mudança na sílaba final.

A produção final

Você já revisou e reescreveu seu texto à medida que foi fazendo as atividades. Agora, passe-o a limpo com uma letra legível e obedecendo às marcas de parágrafos. Professor, seria importante que, nesse momento, os alunos tivessem dicionários para fazer uma revisão ortográfica mais completa. Proponha à turma a leitura de todas as notícias. Os alunos podem escolher o melhor texto, cujo autor ficaria com a vaga de jornalista do site.

Mais um dedo de prosa

Fonte: Coleção *Universos*, 6º ano, p. 73.

Para que o ensino seja ainda mais eficaz, a coleção poderia explorar a relação entre forma e sentido, de que, somente uma parte da palavra, o final, propriamente dito, modifica o significado e a acentuação da palavra. Isso faz com que o aluno consiga relacionar forma e sentido, e compreender

os padrões ortográficos. Já na coleção *Singular e Plural*, há somente a abordagem da diferença no uso das terminações, mas não explora a questão acentual, relacionando somente ao padrão morfológico, de acordo com a figura a seguir. De acordo com Treiman e Kessler (2014), a ortografia é constituída por múltiplos padrões, como o livro didático atua no ensino e aprendizagem, é pertinente que tais padrões sejam expostos e compreendidos com os alunos.

A categoria estrutura silábica dos padrões fonológicos integra os conteúdos sobre dígrafo, encontro vocálicos e consonantais, divisão silábica e ditongo. De acordo com a tabela a seguir, somente encontro vocálico, no 6º, e ditongo, no 7º, são abordados uma vez, os demais ocorrem duas vezes no 6º ano. A predominância deste ano ocorre por ser um conhecimento que se espera ser de domínio do discente.

Tabela 11 - Estrutura silábica nos LDs

Estrutura silábica	6º ano	7º ano
Dígrafo	2	0
Encontro vocálico	1	0
Encontro consonantal	2	0
Divisão silábica	2	0
Ditongo	0	1
TOTAL	7	1

Fonte: Elaborado pela autora.

No desenvolvimento da estrutura silábica, é importante ressaltar a diferença entre fala e escrita, visto que alguns fonemas na fala podem ser representados por mais de um grafema, como os dígrafos, ou, dois grafemas na escrita representam diferentes fonemas na fala, como os encontros consonantais. Estes conceitos, dígrafo, encontro consonantal, vocálico, divisão silábica e ditongo, não necessariamente precisam ser desenvolvidos dentro do texto, pois não há a necessidade de relacionar ao contexto para compreender na escrita tais conceitos. De acordo com Treiman e Kessler (2014), o ensino da ortografia, em determinados aspectos, pode ocorrer com palavras individuais, desde que seja uma orientação adequada que leve o aluno a compreender os padrões ortográficos estudados. No entanto, algumas coleções se perdem no momento de apresentarem esta diferença e conceituarem o que é dígrafo e encontro consonantal, como o exemplo a seguir da coleção *Português Linguagens*.

Figura 23 - Dígrafo e encontro consonantal na coleção *Português: Linguagens*

Observe estas palavras do texto:

atrás público desenho profissão

a) Nos encontros das letras **tr**, **bl**, **nh** e **ss**, em quais deles as duas letras correspondem a um único fonema? nh, ss

b) Repare na correspondência entre o número de letras e o número de fonemas nas palavras:

atrás desenho
/atras/ /dezeñu/

Quantas letras e quantos fonemas tem cada uma delas? atrás: 5 letras e 5 fonemas; desenho: 7 letras e 6 fonemas

Observando as palavras **atrás** e **desenho**, verificamos que:

- na palavra **atrás** há uma sequência de consoantes (tr), isto é, um **encontro consonantal**;
- na palavra **desenho**, o número de letras não coincide com o número de fonemas; as letras **n** e **h**, juntas, representam um único fonema, /ɲ/ ("nhê"). Nesse caso, ocorre **dígrafo**.

Encontro consonantal é a sequência de consoantes em uma mesma palavra.
Dígrafo é a combinação de duas letras que representam um único fonema.

Fonte: Coleção *Português: Linguagens*, 6º ano, p.117.

Como visto no exemplo acima, os alunos são levados a encontrarem o número de sons e letras das palavras selecionadas e, após isso, há a apresentação do conceito de encontro consonantal e dígrafo. A pertinência conceitual do encontro consonantal é genérica, pois pode confundir o aluno com o dígrafo. Assim como este, o encontro consonantal é a combinação de duas letras. A atividade poderia deixar explícito que o encontro consonantal são sequências de consoantes na mesma sílaba ou em sílaba diferentes, que representam sons distintos. Já os dígrafos são combinações de letras na mesma sílaba que possuem o mesmo som.

Em outra coleção, como a *Para Viver Juntos*, há postulação de que os sons do encontro consonantal são distintos e podem ocorrer na mesma ou em diferentes sílabas, e os dígrafos são combinações de duas letras para o mesmo som. Como exemplificado nas imagens a seguir:

Figura 24 - Encontro consonantal na coleção *Para Viver Juntos*

ANOTE

O agrupamento de consoantes em uma mesma palavra é chamado de **encontro consonantal**. Nele, ouve-se o som de cada uma das consoantes.

Os encontros consonantais podem ocorrer:

- na mesma sílaba. Exemplos: **tr**ês, ti-**gr**es, **tr**is-tes, **cl**a-ri-da-de, **pr**a-ta.
- em sílabas diferentes. Exemplos: rit-**mo**, con-**vic**-ção, ab-**so**-lu-to.

Fonte: Coleção *Para Viver Juntos*, 6º ano, p.78.

Figura 25- Dígrafo na coleção *Para Viver Juntos*

ANOTE Na língua portuguesa escrita, cada letra representa um som, mas há casos em que **duas letras**, em conjunto, representam **um único som**. A esses casos damos o nome de **dígrafo**.

Exemplos: **ch**ato, **guitarra**, **quero**, galinha, palha, carro, pássaro, piscina, excesso.

As combinações **qu** e **gu** só serão dígrafos se seguidas de **e** ou **i**.

Exemplos: **guerra**, **querido**, **guichê**, **quitute**. As palavras *quase*, *quarto*, *guardanapo* e *guarita* não contêm dígrafos, já que nelas o **u** é pronunciado.

Fonte: Coleção *Para Viver Juntos*, 6º ano, p.78.

As duas coleções, no entanto, não orientam o professor a abordar a diferença entre fala e escrita. Seria ideal, a partir de os estudos da sílaba, principalmente dígrafos e encontros consonantais, apresentar que há diferença entre a fala e a forma ortográfica, em que, ora um fonema pode representar dois grafemas, ora dois grafemas podem representar fonemas distintos. Além disso, poderia ser ressaltado que, por convenções ortográficas, os dígrafos <ss>, <rr>, <sc>, <sç>, <xc>, <xs> são separados na divisão silábica. Como apontado por Treiman e Kessler (2014), as instruções explícitas sobre os padrões ortográficos auxiliam os alunos a compreenderem a ortografia.

Os aspectos morfológicos referem-se a palavras em que a ortografia é motivada pela junção entre grafia e sentido, visto que a forma ortográfica de tais palavras é definida de acordo com a função do vocábulo em determinado contexto. Por isso, é importante que estas palavras sejam abordadas dentro dos textos nos LDs. Com visto na tabela abaixo, a ortografia de tais palavras é desenvolvida, de forma predominante, no 7º ano.

Tabela 12 - Aspectos morfológicos nos LDs

Aspectos morfológicos	6º ano	7º ano
Afim e a fim	0	1
Há ou a	0	2
Mal e mau	0	2
Mas e mais	0	3
Uso dos porquês	2	1
TOTAL	2	8

Fonte: Elaborado pela autora.

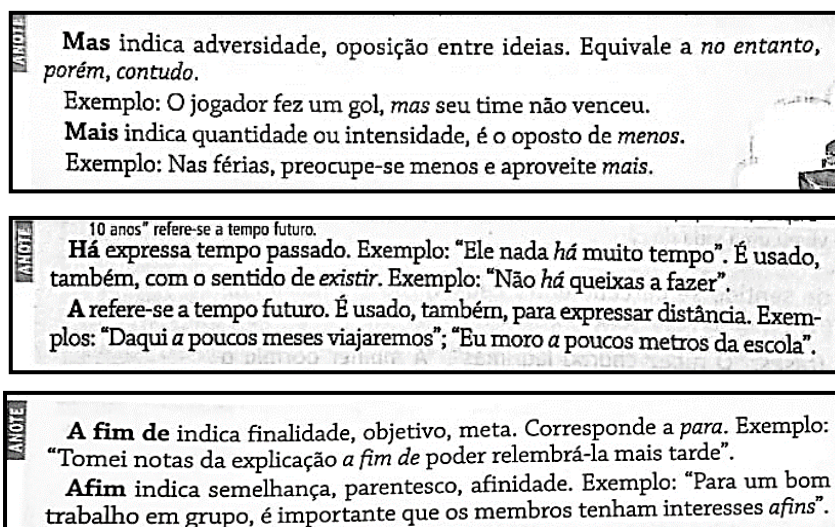
O ensino dos porquês, na coleção *Tecendo Linguagens* do 6º ano, como visto na seção anterior, é pautado na exposição de regras e preenchimento de lacunas. Por isso, é necessária a intervenção do

professor para que oriente os alunos a relacionar forma e conteúdo, com intuito de eles compreenderem os padrões ortográficos que regem tais palavras.

Em contrapartida, na coleção *Singular e Plural*, o aluno é questionando, inicialmente, de quando devemos escrever cada um dos *porquês*. Após isso, o discente realiza várias atividades, baseadas em tirinhas, trechos de entrevistas e matérias, sobre o uso de cada uma das formas. Em seguida, o LD retoma o questionamento de quando escrever cada *porquê*. Esta coleção realiza uma reflexão com os alunos acerca do conteúdo ortográfico abordado, parte de textos e questionamentos. Ressaltamos que é pertinente a observação do professor, para que os alunos criem as adequadas generalizações acerca do uso dos *porquês*.

Na coleção *Para Viver Juntos* do 7º ano, em uma mesma seção, é abordado o uso de *mas* e *mais*, *a* e *há* e *afim* e *a fim de*. As atividades são iniciadas por frases, baseadas nestas, solicitam aos alunos que observem a diferença de sentido entre as palavras. Após isso, são expostas as definições de cada palavra, como apontado abaixo.

Figura 26 - Definições de *mas/ mais*, *a /há* e *afim/a fim de* na coleção *Para Viver Juntos*



Fonte: Coleção *Para Viver Juntos*, 7º ano, p. 236-237

As definições apresentadas na coleção apresentam a função da palavra e o seu uso na frase. No tratamento do uso de *mais* e *mas*, nenhuma das coleções ressaltam a variação linguística entre estas formas. De certa forma, os aspectos morfológicos são abordados com bases em textos, mesmo que estes sejam utilizados como pretextos. Há coleções que abordam tais aspectos mediados por regras e

com preenchimento de lacunas, neste caso, é necessário que o professor intervenha para que seja estabelecida a compreensão entre forma e sentido, como aponta Treiman e Kessler (2014), e não somente a memorização. Há outra coleção, a *Singular e Plural*, cujas generalizações do contexto de uso das palavras em questão são desenvolvidas pelos alunos, com base em textos e atividades, cabendo à observação do docente se o raciocínio dos alunos esteja adequado. Para a compreensão efetiva de tais palavras, é importante que, atrelada à reflexão sobre as funções de cada uma, sejam desenvolvidas produções textuais. Não basta decorar o momento de cada uso dos *porquês*, ou de *mais e mas*, *afim e a fim*, *mas*, *sim*, compreender a função de cada um dos vocábulos em determinado contexto.

Em relação às categorias mais abordadas nas coleções, foram identificadas a acentuação e as irregularidades. A primeira, acentuação, com o percentual de 46% seções sobre o conteúdo no 6º ano e 24% no 7º ano, e irregularidades ortográficas, com 5% e 34% nos dois anos, respectivamente, como visto na Tabela 7. Apenas a coleção *Projeto Teláris* não aborda irregularidades, mas há o predomínio da acentuação em detrimento dos demais conteúdos. A predominância das irregularidades confirma, em partes, a hipótese inicial deste trabalho, atrelada à uma nova informação, a acentuação, que também é um conteúdo ortográfico mais abordado durante as seções sobre ortografia nos LDs. Quando a prevalência de conteúdo não é as irregularidades, as coleções tendem a priorizar a acentuação, por isso, é importante analisarmos como elas são abordadas nas obras, se são pautadas somente na exposição de regras, memorização de palavras, ou se são trabalhadas de forma reflexiva.

A acentuação é abordada em todas as coleções. Dentro da categoria acentuação, há conteúdo específico sobre acento fonológico, denominado acento tônico ou tonicidade pelas coleções, e acentuação gráfica, como aponta a tabela a seguir.

Tabela 13 -Acentuação nos LDs

Acentuação	6º ano	7º ano
Acento gráfico	13	8
Acento fonológico	6	1
TOTAL	19	9

Fonte: Elaborado pela autora.

As coleções *Português: Linguagens, Singular e Plural, Para Viver Juntos e Teláris* trabalham com a distinção entre acento gráfico e acento tônico e enfatizam a diferença entre eles, como exemplificado a seguir. Já a coleção *Universos*, no 6º ano, apresenta somente atividades sobre a sílaba tônica, não

envolvendo o acento gráfico. Somente a coleção *Tecendo Linguagem* não apresenta esta distinção ao iniciar o conteúdo de acentuação.

Figura 27 - Tonicidade e acentuação na coleção *Teláris*

☞ Sugere-se esclarecer ao aluno a diferença entre **acento tônico** (intensidade na voz que marca a sílaba tônica) e **acento gráfico** (sinal escrito que marca a sílaba tônica).

☞ Informe que a parte da gramática que trata da pronúncia de acordo com a tonicidade, da entonação e do ritmo é a prosódia.

.....

Sílaba é o som ou o conjunto de sons da palavra que é pronunciado em um só impulso da voz.

Sílaba tônica é aquela que é pronunciada com maior intensidade de voz em uma palavra.

.....

4 Tonicidade e acentuação

1. Um aluno deverá ler as frases a seguir em voz alta:

I. A **secretária** da escola ficou muito brava com a falta de educação dos alunos.

II. A **secretaria** da escola não abrirá amanhã, pois todos os funcionários estarão fazendo um curso em outro local.

Responda: qual é a diferença entre a pronúncia das palavras destacadas nas duas frases? Na frase I, a palavra é pronunciada com mais intensidade na sílaba *ta*. Na frase II, a intensidade está na sílaba *ri*.

A diferença principal entre as palavras destacadas nas duas frases foi a posição da sílaba falada com mais intensidade em cada palavra:

secretária **secretaria**

A sílaba falada com mais intensidade em uma palavra é a **sílaba tônica**.

Fonte: Coleção *Projeto Teláris*, 6º ano, p.274.

Após realizar atividades sobre a sílaba tônica, o ensino do que é proparoxítona, paroxítona e oxítona, o LD inicia atividades sobre o acento gráfico. Como visto a seguir, o ensino do acento gráfico, inicialmente, é pautado na distinção de significados entre palavras.

Figura 28 - Acento gráfico na coleção *Teláris*

1. De acordo com a orientação do professor, um aluno vai ler em voz alta as frases a seguir para a classe toda. Depois de ouvi-las, copie-as em seu caderno e indique a **sílaba tônica** das palavras destacadas em cada uma:

a) Guardar **mágoa** alimenta ressentimentos. **Mágoa**.

b) Quem sempre **magoa** as pessoas que o rodeiam não merece amizades sinceras. **Magoa**.

c) O **contágio** da dengue pode ser evitado com cuidados de limpeza muito simples. **Contágio**.

d) **Contágio** meus filhos com a felicidade que sinto. **Contágio**.

Responda: o que a mudança de posição da sílaba tônica provocou? Provocou a mudança do significado da palavra.

Além da mudança de posição da sílaba tônica, podemos observar que as palavras foram diferenciadas com uma marca: o **acento gráfico**.

Na língua portuguesa há três marcas de escrita consideradas acentos gráficos:

- o **acento agudo** (´), que se coloca sobre as vogais para indicar som aberto: *já, pé, avó, café*;
- o **acento circunflexo** (^), que se coloca sobre as vogais para indicar som fechado: *lê, avô, polêmico, afônico, câmara*;
- o **acento grave** (`), que é empregado para indicar a crase (fusão de duas vogais idênticas): *à* (fusão da preposição *a* com o artigo *a*); *àquilo* (fusão da preposição *a* com o pronome *aquilo*).

.....

Acento gráfico é uma marca da escrita empregada geralmente para indicar a sílaba tônica da palavra.

.....

Fonte: Coleção *Projeto Teláris*, 6ºano, p.277.

Além disso, o ensino da acentuação, nas coleções *Português: Linguagens, Para Viver Juntos* e *Teláris* é mediado por regras, visto que, após leitura de textos, observação de palavras e atividades, as obras apresentam as regras de acentuação. Em relação à obra *Teláris*, o quadro de regras de acentuação é exposto ao aluno ao final da discussão sobre o conteúdo no 7º ano, há uma junção do que foi estudado no 6º ano e o que foi lembrado no 7º ano. Por isso, o LD ressalta ao professor que o quadro é para ser utilizado como consulta.

Ao contrário das demais coleções, a *Singular e Plural* não apresenta regras de acentuação ao aluno. Primeiramente, o discente é questionado – ação característica desta coleção- sobre a possibilidade de saber quando acentuar graficamente as paroxítonas pelo final das palavras. Após isso, ele é orientado a observar um grupo de palavras e dividi-las, com terminações semelhantes, em três grupos. Por fim, o LD solicita que sejam sistematizados os casos em que os vocábulos são acentuados.

As generalizações sobre a acentuação podem ser expostas aos alunos, desde que eles compreendam e saibam utilizá-las no contexto adequado. Além disso, os padrões acentuais devem ser ensinados por meio da relação entre grafia e sentido, visto que, o acento também interfere na atribuição de significado à palavra, como *esta e está, prática e pratica, sábia, sabia e sabiá*. Além do mais, na coleção em que não há a exposição das regras, cabe a orientação do professor para a correta generalização de quando deve ou não acentuar determinada palavra.

As irregularidades desenvolvidas são pautadas nos fonemas /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, como a predominância de abordagem no 7º ano, em específico dos fonemas /s/ e /z/, como visto na tabela a seguir.

Tabela 14 -Irregularidades nos LDs

Irregularidades	6º ano	7º ano
/ʃ/	0	4
/ʒ/	1	4
/s/	1	5
/z/	0	5
TOTAL	2	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Em geral, as irregularidades são tratadas individualmente pela memorização do item lexical. No entanto, as coleções *Singular e Plural* e *Para Viver Juntos* surpreenderam ao tratar das irregularidades, pautadas em generalizações, e não na memorização. Conforme aponta Treiman e

Kessler (2014), a aprendizagem da ortografia ocorre por meio do ensino de generalizações. Como no exemplo abaixo, no livro do 7º ano, é exposto as possibilidades de contexto do uso do fonema /s/, o qual pode ser representado pelos grafemas <c>, <ç>, <s> e <ss>.

Figura 29 - Irregularidades na coleção *Para Viver Juntos*

<p>●● Usos do c e do ç</p> <ul style="list-style-type: none">· Em palavras de origem árabe, tupi ou africana. Ex.: açúcar (árabe), cetim (árabe), caçara (tupi).· Na terminação -ção dos substantivos que se originam de verbos terminados em -ter, -tir, -der e -mir e que mantêm essas terminações. Ex.: abstenção (abster), contenção (conter).· Na terminação -ção dos substantivos derivados de verbos que não são terminados em -ter, -tir, -der e -mir. Ex.: composição (compor), descrição (descrever).· Após ditongos como ei, oi, ou. Ex.: beijo, foice, ouço. <p>●● Usos do ss</p> <ul style="list-style-type: none">· Na terminação -ssão dos substantivos derivados de verbos terminados em -der, -dir, -ter, -tir e -mir quando tais terminações desaparecem na formação dos substantivos. Ex.: cessão (ceder), agressão (agredir), intromissão (intrometer), repercussão (repercutir), compressão (comprimir).· Antes de vogais e nunca depois de consoantes. Ex.: passar, necessidade (mas <i>cansadas, ensino, discurso</i>).
<p>●● Usos do s</p> <ul style="list-style-type: none">· Em substantivos derivados de verbos terminados em -ter, -tir, -der e -dir quando tais terminações desaparecem na formação do substantivo e o som representado pelo s vem depois de n ou r. Ex.: diversão (divertir), pretensão (pretender), expansão (expandir).· Na terminação -ense. Ex.: canadense, paraense, rio-grandense.· Nos grupos -ist- e -ust-. Ex.: justapor, misto. <p>Observação: verificar a grafia de outras palavras da mesma família pode ajudar a decidir como grafar uma palavra. Ex.: <i>pressa</i> se escreve com ss, assim como <i>apressado</i> e <i>apressar</i>.</p>

Fonte: Coleção *Para Viver Juntos*, 7º ano, p.208- 209.

Como visto acima, a coleção parte de informações fonológicas e morfológicas para que os alunos compreendam o uso de tais grafemas. Para que seja ainda mais eficaz o ensino, a coleção poderia propor atividades sobre o contexto de uso de cada grafema, as quais envolvam comparação, identificação de palavras semelhantes. Além disso, incentivar os alunos a recorrerem sempre ao dicionário ou ao professor para a compreensão da ortografia das palavras.

Em contrapartida, há coleções, como a *Universos*, que o ensino das questões irregulares é pautado na memorização, como apontado na atividade a seguir, em específico a resposta do número dois.

Figura 30 - Irregularidades na coleção *Universos*

Módulo IV – Ortografia

Um cartaz de propaganda é feito para ser lido pelo máximo de pessoas possível, de modo que não pode conter erros ortográficos. Nesta seção, vamos exercitar a grafia das palavras com o som /s/, como *sapo*.

1. Copie o quadro no caderno e complete-o com palavras que tenham o som /s/.

SOM /S/				
s	c	ç	ss	sc
	acerte			

2. Pense e responda: É possível escrever uma regra explicando que letra deve ser utilizada para representar o som /s/ nas palavras? Justifique.

3. Releia as frases de seu cartaz de propaganda e confira se as palavras com o som /s/ foram grafadas corretamente. Atividade procedimental.

4. Faça as correções necessárias. Se ainda houver dúvida quanto à grafia de determinada palavra, consulte um dicionário.

1. Palavras com **s**: *separe, seco, sem*.
 Palavras com **c**: *facial, você*.
 Palavras com **ss**: *ossos, nossa, as-*
sistente. Palavra com **ç**: *justiça,*
criação, ação. Palavra com **sc**:
consciência, nascente, acréscimo.

2. Não. O som /s/, no português, pode ser representado por diferentes letras. Há três maneiras de saber quando usar uma ou outra letra que representa esse som: memorizar a grafia das palavras, consultar um dicionário ou perguntar a alguém.

Fonte: Coleção *Universos*, 6º ano, p.101

Como apontado por Traimen e Keesler (2014), a aprendizagem estatística e aprendizagem por exposições são formas de aprendizagem da ortografia. À vista disso, o ensino das irregularidades deve ser atrelado a estas duas aprendizagens, a primeira refere-se ao fato de que o aluno, de acordo com o que for exposto às irregularidades, buscará criar hipóteses e integrá-las à memória, além disso, tais padrões poderão ser estimulados pela aprendizagem explícita, a qual envolve orientações aos alunos. Com a junção de tais aprendizagens, o ensino das irregularidades deve ocorrer dentro da produção textual, visto que o aluno colocará suas hipóteses em prática, durante a elaboração do texto, a qual será confirmada ou reconstruída na exposição das irregularidades pelo livro didático, e por fim, o discente retomarà ao texto inicial, com a finalidade de observar se as palavras estão de acordo com o que foi aprendido. Como exemplo, temos a forma como a coleção *Universos* aborda a ortografia, o aluno é instruído a realizar a primeira produção textual, após isso, são realizadas atividades sobre determinada questão da ortografia e, em seguida, o discente é solicitado a revisar o texto inicial, observando se as palavras escritas estão de acordo com o conteúdo ortográfico estudado.

Como vimos na seção “*Ortografia e suas diversas relações*”, além das questões fonológicas e morfológicas, a variação linguística também pode atuar na escrita ortográfica dos alunos. Sendo necessária sua compreensão, por parte do professor, para a análise dos textos, além disso, para o desenvolvimento de discussões com os discentes sobre a atuação da fala na escrita. Em relação às

seções dos LDs sobre ortografia, a variação linguística não está presente em atividades para os alunos. Há somente comentários para que os professores se atentem às diferenças regionais na pronúncia de determinadas palavras nas coleções *Para Viver Juntos* e *Projeto Teláris* no 7º ano, como destacado na figura a seguir.

Figura 31 - Variação linguística nos conteúdos ortográficos nas coleções *Para Viver Juntos* e *Projeto Teláris*

2a. Seu, pedestal, sozinha, sono, princesa, cetra, se, você, ser, postal, faz, mais, deus, céu, das, suas, alturas, frescura. Professor, não deixe de considerar as variações de pronúncia de algumas dessas palavras de acordo com a região.

Fonte: Coleção *Para viver Juntos*, 7º ano, p. 268.

2. Copie as palavras seguintes em seu caderno e leia-as em voz alta. Identifique nelas os sons que se repetem, apesar de apresentarem escrita diferente. Escreva como eles são pronunciados. Ⓧ Poderá haver pronúncias diferentes dependendo da região.

- a) pavio/abril/riu io, il, lu: /iu/
- b) rival/mau al, au: /au/
- c) anel/chapéu el, éu: /éu/
- d) outeiro/solteiro ou, ol: /ou/

Fonte: Projeto *Teláris*, 7º ano, 304.

Além dos comentários para os professores, os LDs poderiam, nas seções sobre ortografia, conter atividades que envolvam o conteúdo ortográfico e a variação linguística, como a monotogação, a variação entre *mais* e *mas* e o apagamento do <r> infinitivo, entre outros, com a finalidade de realizar reflexões com os alunos sobre as características distintas entre fala e escrita, além de compreender a relação entre elas. Dessa forma, através de exercícios de reflexão, os estudantes podem se tornar críticos e conscientes em relação à variação linguística (SANTANA; NEVES, 2015). Futuros trabalhos poderão ser realizados para a reflexão sobre a variação linguística em demais unidades dos livros didáticos.

5.4. Em direção à prática: o ensino da ortografia

Nesta seção propomos possíveis sugestões de como o professor pode lidar com a ortografia na sala de aula. Além disso, sugerimos como os livros didáticos podem auxiliar o aluno e o professor. Ressaltamos que as sugestões não solucionarão todos os problemas que envolvam a escrita ortográfica, mas servirão de impulso para a reflexão acerca da necessidade de evolução no ensino e aprendizagem da ortografia, pois, como afirma Morais (2005, p. 96), “quando se aprende sobre ortografia a partir da reflexão, sempre há o que descobrir”. Além disso, não cabe somente ao LD solucionar os problemas ortográficos, ele deve ser visto como um auxiliar do professor nos processos de ensino e aprendizagem (SOARES, 2014).

O ensino da ortografia deve ir muito além de apenas ensinar escrever ortograficamente, mas de compreender quais os padrões que regem a escrita ortográfica. Em outras palavras, o ensino deve tornar o aluno consciente de como a ortografia é estruturada. Ressaltamos que saber ortografia não envolve o domínio completo de todas as formas ortográficas do português, mas, sim, a capacidade de refletir sobre as dúvidas, de buscar conhecimento para a compreensão de tais questões. Como afirma Treiman e Kessler (2014), assim como há razões que explicam porque o morcego é considerado um mamífero, há razões que explicam a ortografia das palavras.

Como primeiro ponto, é importante que o professor realize uma avaliação diagnóstica para que ele possa compreender como está a escrita ortográfica dos alunos, quais os aspectos ortográficos estão consolidados e quais merecem atenção. A avaliação diagnóstica, segundo Nóbrega (2013, p. 53), atua como

reguladora do planejamento, já que a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como a elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida em sala de aula.

Neste diagnóstico, o Manual do Professor (MP) pode atuar como auxiliar na categorização das dificuldades ortográficas encontradas. De acordo com Miranda (2012, p. 17), é necessário que os

educadores saibam reconhecer as diferentes motivações para os erros produzidos pelos aprendizes, a fim de que possam definir estratégias de ação capazes de auxiliá-los a superarem as dificuldades que surgem quando eles têm de escolher grafemas para registrar palavras da língua.

Para que ocorra o auxílio, na parte específica do professor, o manual poderia oferecer um quadro teórico sobre os padrões ortográficos do português, quais as principais generalizações existentes, exemplos e sugestões de atividades. Além disso, o MP poderia explorar mais o conteúdo ortográfico por meio de sugestões de leituras teóricas, que oriente o professor acerca do ensino e aprendizagem da ortografia. Com isso, a cada dúvida que surgir sobre os padrões ortográficos nos textos dos alunos, o professor poderá recorrer ao manual para investigá-la.

Na perspectiva do aluno, o livro didático deve se pautar na intervenção de como o discente pode lidar com as dificuldades ortográficas apresentadas no momento da produção textual, com a finalidade de torná-lo consciente da sua dificuldade e buscar soluções para ela. Para que isso ocorra, o LD, como

um dos caminhos para a produção de texto, sugerir para que o aluno anote/destaque as palavras com dificuldades de escrita e oriente-o a buscar no dicionário e anotar para o professor tais dificuldades.

Vimos que os LDs abordam, predominantemente, as irregularidades ortográficas e acentuação, o que é um problema tendo em vista que o aluno pode ainda ter dificuldades nas regularidades e outros tipos de relação, conforme demonstra o trabalho de Freitas (2011). Os alunos do EF II ainda carecem de sistematização de regras e casos de relações regulares muitas vezes não superados. O trabalho com a ortografia pode partir de palavras familiares, priorizando aquelas que aparecem na escrita dos alunos. O que propomos, como ensino reflexivo da ortografia, é sempre partir da realidade ortográfica da escrita dos alunos, com propostas de atividades baseadas nas dificuldades apresentadas. Segundo Treiman e Kessler (2014), o professor pode mostrar para os alunos os padrões ortográficos em palavras específicas e incentivá-los a elaborar os próprios textos, com orientações e feedbacks sobre a escrita ortográfica desenvolvida.

Defendemos que o livro didático aborde a ortografia, mas não apenas para cumprir com as diretrizes educacionais. As coleções podem apresentar os conteúdos ortográficos de forma progressiva, a partir de regularidades, de acordo com os padrões ortográficos do português. Pode haver seções específicas sobre ortografia, pois é importante que o aluno seja exposto às generalizações ortográficas e instruído sobre elas. No entanto, é importante que a ortografia seja incluída na produção escrita, para que o aluno possa aplicar o conhecimento adquirido. Por isso, cabe ao livro didático incentivar o aluno a refletir sobre sua escrita ortográfica, destacar as dificuldades, além disso, subsidiar o professor com aparato teórico sobre os múltiplos padrões da ortografia e instruir sobre como abordá-los. O ponto central é fazer com que professor e aluno, cada um na sua perspectiva, compreenda a ortografia e tenham capacidade de refletir sobre ela.

Além disso, soluções para o ensino e aprendizagem da ortografia devem ir muito além dos livros didáticos. Nos cursos de licenciaturas, disciplinas que envolvem a ortografia, sobre como ela é estruturada e como pode ser ensinada, sempre com o foco na compreensão, e não na memorização. Além do mais, nos editais de seleção de livros didáticos, poderia haver uma mudança cuja ortografia seja tratada como componente do conhecimento linguístico, além de ser atrelada à produção textual. Ainda nos cursos de licenciaturas ou cursos destinados aos professores, poderiam ser elaboradas discussões sobre como analisar um livro didático, quais aspectos devem ser considerados como

pertinentes dentro de todos os eixos de ensino, leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Ao longo deste capítulo, realizamos a análise dos dados e a discussão dos resultados. Na primeira seção, denominada “*As coleções*”, descrevemos como cada coleção é avaliada pelos Guia do Livro Didático (BRASIL, 2016), além de analisar quais conteúdos ortográficos são abordados nas obras e como ocorre o tratamento deles, levando em consideração a forma de abordagem, indutiva ou mediada por conceitos e regras, a progressão dos conteúdos, o uso de textos e como o Manual do Professor aborda a ortografia. Na segunda seção, “*As categorias ortográficas*”, analisamos os conteúdos ortográficos das coleções de acordo com as categorias desenvolvidas na “*Metodologia*” desta dissertação, além de discutir como estas categorias são trabalhadas. Na última seção, denominada “*Em direção à prática: o ensino da ortografia*”, propomos possíveis sugestões de como o professor pode lidar com a ortografia na sala de aula e como o livro didático pode atuar como aliado do professor e do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. No capítulo a seguir, passamos para as “*Considerações finais*” desta dissertação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tem como objetivo geral refletir sobre a abordagem da ortografia dos livros didáticos do 6º e 7º anos, aprovados no Programa do Livro Didático (PNLD) de 2017. Estes livros estiveram presentes nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras nos últimos três anos, 2017, 2018 e 2019.

Como um dos objetivos específicos, buscamos descrever como os documentos oficiais educacionais, PCNs, PNLD e BNCC, abordam a ortografia. Os PCNs apontam que o ensino da ortografia deve ser ressignificado, com intuito de proporcionar reflexão aos alunos sobre a ortografia. Já a BNCC ressalta a importância dessa ressignificação, além de apresentar, de forma sistemática, as competências ortográficas que deveriam ser desenvolvidas ao longo dos anos e segmentos educacionais. No entanto, os dois documentos ainda apresentam o que deve fazer, mas não o como fazer. Como a BNCC (BRASIL, 2017) foi lançada após o Guia do Livro Didático 2017 (BRASIL, 2016), futuros trabalhos poderiam investigar se houve impacto da Base nos novos livros didáticos selecionados no PNLD 2020 dos anos finais do Ensino Fundamental.

O Guia do Livro Didático 2017 (2016) não aborda diretamente a ortografia. Além disso, trata-se de uma avaliação dos aspectos globais dos livros e a forma de ensino geral das coleções. Diante da dificuldade de ensinar e aprender ortografia, é pertinente uma abordagem mais direta na avaliação das obras, que seja pautada em um ensino reflexivo, que oriente o aluno sobre os aspectos ortográficos e os professores sobre como lidar com a realidade da escrita ortográfica dos discentes. Além disso, poderiam propor aos professores e aos graduandos de licenciatura cursos de como avaliar os livros didáticos, considerando todos os eixos de ensino, leitura, oralidade, produção escrita e conhecimentos linguísticos, os quais abordam a ortografia.

Com relação ao segundo objetivo específico, a análise dos conteúdos ortográficos, identificamos uma prevalência pela abordagem da acentuação e relações irregulares. A maioria das coleções adota o método de ensino da ortografia mediado por regra. Nestas coleções, é importante que o professor intervenha, reflita com os alunos sobre as regras expostas e os ajude a compreendê-las quando possível. Em contrapartida, há abordagens em que as regras não são explícitas para os alunos. Nestas abordagens, o discente, através das atividades, é induzido a formular generalizações do conteúdo ortográfico estudado. Neste caso, também, é importante a observação para assegurar a correta generalização e aplicação nos textos.

Cada uma das coleções possui avanços em relação ao tratamento da ortografia, assim como a necessidade de melhorias para um ensino efetivo das relações ortográficas. A coleção *Português: Linguagens* apresenta uma progressão de conteúdos abordados, parte desde o conceito de fonema e letra à irregularidade do fonema /z/. Isso é importante para relembrar o que foi estudado no EFI e o que o aluno deve aprender no EFII. Seu ensino é pautado na exposição de conceitos e regras, com atividades de reescritas, identificação e preenchimento de lacunas. Em relação ao Manual do Professor (MP), não há orientação teórica acerca da ortografia. Nesta coleção, o papel do professor é importante para que proponha reflexões aos alunos, para que eles não recorrem somente à memorização das regras.

A coleção *Singular e Plural* prioriza o ensino da acentuação no 6º e 7º anos. Além dela, aborda questões regulares contextuais, morfológicas e irregulares, há uma progressão de conteúdo desde as regularidades às irregularidades. O ensino da ortografia é pautado na indução do aluno a elaborar generalizações sobre as questões ortográficas estudadas, com atividades de “ler”, “comparar”, “selecionar” e “observar”, as quais fazem com que o discente tenha um olhar específico e reflexivo para o conteúdo ensinado. Há orientação ao professor sobre as atividades ortográficas, no entanto, ainda precisa de um aparato teórico que conduza os professores a refletir sobre as relações ortográficas do português.

A coleção *Para Viver Juntos* prioriza o ensino da acentuação e irregularidades, no entanto, aborda outras questões, tais como estrutura silábica e aspectos morfológicos. O ensino da ortografia é mediado pela exposição de regras, como atividades mecânicas de preenchimento de lacunas e cópias. Além disso, o professor é orientado apenas nas atividades específicas, não há um aparato teórico sobre a ortografia do português no Manual do Professor.

Na coleção *Projeto Teláris*, há predominância da acentuação nos dois anos. Os textos são utilizados somente como pretextos no ensino da ortografia, além disso, este ocorre por meio de reescritas e preenchimento de lacunas. Apesar de pautar o ensino da ortografia em atividades mecânicas, a obra apresenta uma orientação teórica ao professor sobre os aspectos ortográficos do português no Manual do Professor (MP). Com isso, o docente, ao se orientar pelo MP, poderá auxiliar os alunos durante as atividades, de forma a levá-los a refletir sobre a questão ortográfica desenvolvida.

A coleção *Tecendo Linguagens* não possui progressão de conteúdos e relação entre eles. É privilegiado o ensino da acentuação no 6º ano e de irregularidades no 7º ano. Além disso, o número de seções sobre a ortografia é reduzido, pois o Manual do Professor (MP) ressalta a necessidade de autonomia do professor no tratamento da ortografia a partir das dificuldades dos alunos. No entanto, a obra não apresenta, no MP, orientações sobre os padrões ortográficos e como eles podem aparecer nos textos dos alunos. O ensino da ortografia ocorre por meio de regras, com atividades de preenchimento de lacunas. Além disso, não há relação com a produção de texto para a aplicação dos conhecimentos aprendidos na seção ortográfica.

A coleção *Universos* prioriza o ensino das regularidades contextuais no 6º ano e irregularidades no 7º ano. No ensino da ortografia, o aluno é direcionado à formulação de generalização ortográfica, não é exposto às regras. As atividades são pautadas nas cópias e preenchimento de lacunas. No entanto, estas atividades, com o auxílio do professor, podem levar os alunos a compreenderem o aspecto ortográfico estudado, além disso, esta compreensão é aplicada na prática, visto que o LD apresenta o conteúdo ortográfico durante a produção textual. No MP, há uma orientação teórica sobre quais tipos de erros ortográficos podem ocorrer nos textos dos alunos e apresenta sugestões do que o professor pode fazer para lidar com tais dificuldades, o que subsidia o auxílio do professor descrito anteriormente.

Se o LD possui atividades mecânicas e exposição de regras, o manual do professor deve conter um aparato teórico sobre os padrões ortográficos, com a finalidade de auxiliar o professor a levar o aluno a refletir sobre a ortografia perante as regras e durante as atividades, à vista de relacionar grafia e sentido. Em outra perspectiva, os livros, que levam os alunos a formularem generalizações ortográficas, devem, também, conter uma orientação teórica sobre a ortografia para o professor. Com isso, o docente terá um aparato teórico para se guiar e observar o raciocínio desenvolvido pelo aluno e, caso a generalização seja equivocada, ele tenha subsídios para auxiliar o aluno na compreensão e reflexão da generalização adequada. Assim sendo, não importa, neste caso, como o livro lida com a forma de exposição da ortografia para o aluno, visto que, o que deve ser levado em consideração é se essa forma leva o discente a refletir e compreender sobre a ortografia do português, assim como subsidia o professor por meio de orientações teóricas no Manual do Professor a lidar com a realidade da escrita ortográfica de seus alunos.

A hipótese inicial, em partes, foi confirmada, visto que os livros ainda possuem atividades pautadas no ensino mecânico da ortografia. Outrossim, em algumas coleções, há a predominância das relações irregulares e, também, da acentuação. Além disso, falta orientação teórica sobre a ortografia para os professores. Em contrapartida, há atividades produtivas sobre a ortografia que propiciam reflexões aos alunos, consideram os múltiplos padrões ortográficos e podem levá-los a compreender realmente o que vem a ser a ortografia. Ninguém está isento de cometer um desvio ortográfico, mas todos podem ser capazes de compreender as relações ortográficas do português, de entender as motivações dos erros, e que estes podem surgir da profundidade ortográfica do português.

Futuros trabalhos poderão ser desenvolvidos para investigar como o professor lida com os livros didáticos na sala de aula, se usam e se estão satisfeitos em relação ao conteúdo ortográfico e a metodologia adotada pelos LDs. Além disso, podem ser desenvolvidos outros trabalhos que abordem a ortografia nos livros didáticos do 8º e 9º anos e do Ensino Médio, se é tratado ou como é tratado nos últimos anos da educação básica. Ademais, poderia desenvolver investigações sobre o conhecimento do professor acerca dos padrões ortográficos do português, como são suas percepções e práticas de tais padrões. Por fim, poderiam ser desenvolvidas pesquisas sobre a ortografia na perspectiva do aluno do EFII, sobre como eles aprendem os conteúdos ortográficos expostos nos LDs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. **Centenário da Ortografia Oficial da Língua Portuguesa: caminhos percorridos**. Linguagem em (Re)vista, vol. 10, n. 20. Niterói, jul./dez. 2015.

ALVARENGA, Daniel; OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita**. Revista de Estudos da Linguagem, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 127-158, June 1997. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1046>>. Acesso: 02 set. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.5.1.127-158>.

ARAÚJO, Thaís M. F. M. de; PARISOTTO, Ana Luzia V. **Análise de uma Coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa no que diz respeito ao Ensino de Ortografia**. Colloquium Humanarum, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

BARBOSA, Viviane do Rocio. **O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita**. 2013. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31889>>. Acesso em: 07 jul.2019.

BIONDO, Delson. **O estudo da sílaba na fonologia auto-segmental**. Revista de Estudos Linguísticos, v.2, Belo Horizonte: 37-51.1993.

BOWERS, J. S., BOWERS, P. N. **Beyond Phonics: The Case for Teaching Children the Logic of the English Spelling System**, Educational Psychologist, 52:2, 124-141, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 de set. 2019.

BRASIL. FNDE. **PNLD 2017 - Coleções mais distribuídas por componente curricular**. 2017b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=10068:pnld-2017-cole%C3%A7%C3%B5es-mais-distribu%C3%ADdas-por-componente-curricular-s%C3%A9ries-finais-ensino-fundamental>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 07 de set 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio. **Construção de um objeto de investigação complexo:** o livro didático de língua portuguesa. *Estudos Linguísticos* XXXIV. v. 1, p. 557 – 562, 2005.

BUNZEN, Clécio. **Livro Didático de Língua Portuguesa.** In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em:02 jun. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O Acordo de Unificação Ortográfica. In: *XXI Anais de Seminários do GEL - Estudos Linguísticos*, Fundação Educacional Dr. Raul Bauab, Jahu, 1992. Vol. I, pág. 518-525.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Questões de morfologia e fonologia.** Campinas: L. C. Cagliari, 2002b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10. ed. Scipione. São Paulo, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica:** introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado das Letras, 2002a.

CARDOSO, Ronaldo José. **Análise linguística em livro didático de português (6º a 9º ano): os des(usos) das orientações didáticas dos parâmetros curriculares nacionais.** 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

CARR, N. **A geração superficial:** o que a Internet está fazendo com nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CARVALHO, Gilcilei Teodoro. **Grafema.** In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafema>>>. Acesso em:02 jun. 2019.

CASTRO, M ; OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. M. L. **Variação linguística e ensino da ortografia:** o uso do conector adversativo “mas” em textos escritos por adultos em processo de escolarização. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 8, p. 23-39-39, 2018.

CHETAIL, F. **What do we do with what we learn?** Statistical learning of orthographic regularities impacts written word processing. *Cognition*, 2017.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language.** Praeger Publishers, 1986.

CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper and Row Publishers, 1961.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et.al.* **Sociolinguística**. Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2010.

COLLISCHONN, G. Sílabas em Português. *in*: BISOL, Leda (org.). **Introdução à estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.135-169. 2005a.

COLLISCHONN, G. O acento em português. *In*: BISOL, Leda (org.). **Introdução à estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.135-169. 2005b.

COLLISCHONN, Gisela. Proeminência acentual e estrutura silábica: seus efeitos em fenômenos do português brasileiros. *In*: **O acento em português: abordagens fonológicas** / Gabriel Antunes de Araújo [org.] - São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CONSCIENTE. *In*: MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/consciente/>>. Acesso em: 08 set. 2019.

CORREA, Andreia Alves. **Impacto de um programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas na aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: < <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54484> >. Acesso em: 07 jul.2019.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação do discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização**. 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1996.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. **A importância do conhecimento da variação lingüística**. Educ. rev., Curitiba, n. 12, p. 51-60, Dec. 1996. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601996000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Dec. 2019.

COULMAS, F. A. **The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems**, 1–33. doi: 10.1002/9781118932667.ch1. 1999 .

COUTINHO, I. de L. **Gramática Histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, . ed. rev. / 1984.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. Colaboradoras: Daniela Oliveira Guimarães e Maria Mendes Cantoni. – 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

FARACO, Calos Alberto. **Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil:** algumas perspectivas. *In:* Beth Brait. (Org.). Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas. 1 ed. Campinas (SP) São Paulo: Pontes - FAPESP, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica:** uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FERREIRA NETTO, Waldemar. O acento na língua portuguesa. *In:* ARAÚJO, Gabriel A. (Org.). **O acento em português.** Abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** 4a ed. Porto Alegre, Artmed, 1991.

FREITAS, Telma. **Escrita e ortografia:** uma reflexão sobre as variações na escrita dos alunos do 3o ciclo do Ensino Fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. 2011.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development.** London, UK: Harvester Wheatsheaf, 1992.

KATAMBA. Francis. **An introduction to phonology.** Londres & Nova York: Longman. 1989.

KESSLER, B; POLLO, T. C; TREIMAN, R; CARDOSO-MARTINS, C. **Frequency analyses of prephonological spellings as predictors of success in conventional spelling.** Journal of Learning Disabilities, 2013.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LEMLE, M. **Guia teórico do Alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1995.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa. *In:* LOPES, Luiz Paulo da Moita, P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial. p. 85-108, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

MARGOTTI, Felício W.; MARGOTTI, Rita de C. M. F. **Morfologia do Português.** 2. ed. UFSC, Florianópolis, 2011.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras:** a escrita na alfabetização. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB); FAPESP, 1999.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Para uma caracterização do período arcaico do português**. DELTA, São Paulo, v. 10, n. Especial, p.247-276, 1994.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes. 1970

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “**PNLD**”, Brasília, 2018. Apresenta as características e parâmetros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 12 de nov. 2019.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. *In.*: LEFFA, Vilson e ERNST, Aracy. **Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa**. Editora: EDUCAT Local de Publicação: Pelotas, 2012.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto . **Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia**. Cadernos de Educação (UFPEL), v. 35, p. 359-405, 2010.

MORAIS, A. G.; TEBEROSKY, A. **Erros e transgressões infantis na ortografia do Português**. Discursos, n.8, 1994, 15-51.

MORAIS, Artur G. ; SILVA, Alexsandro da. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. *In.*: SILVA, Alexsandro da. MORAIS, Artur Gomes de. MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de, org. **O aprendizado da ortografia**. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 35-48, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **O Desenvolvimento da Consciência Fonológica e a Apropriação da Escrita Alfabética entre crianças brasileiras**. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf. Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 59-76 | jan./jun. 2015

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **O acordo ortográfico da língua portuguesa e a meta de simplificação e unificação**. DELTA, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 87-113, 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502010000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Oct. 2019.

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

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

PERFETTI, C. A. The psycholinguistics of spelling and reading. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), **Learning to spell: Research, theory, and practice across languages**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997.

PONTES, Eunice. **Estrutura do Verbo no Português Coloquial**. Vozes: Petrópolis, Brasil, 1972.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: parábola Editorial, 2016.

SAGGIOMO, Fernanda Luiz. **Um estudo acerca dos erros ortográficos de alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental**. 106 p. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SANTANA, Jessé; NEVES, Maria. **As variações linguísticas e suas implicações na prática docente**. Millenium, 48 (jan/jun). Pp. 75-93. 2015.

SANTANA, José Humberto dos S.; OLIVEIRA, Islan B. de; SILVA DOS REIS, Mariléia. **Monotongação e ensino: quando a variação linguística chega à escrita**. *Entrepalavras*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 65-85, jun. 2016. ISSN 2237-6321. <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/518>>. Acesso em: 02 nov. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.5.5.2.65-85>.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27.ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do Português**. 2. ed. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SENE, Marcus Garcia de. **Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores**. 180p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara – UNESP, Araraquara, 2018.

SEYMOUR, P. H. K; ARO, M; ERSKINE, J. M. **Foundation literacy acquisition in European orthographies**. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. 2003.

SOARES, Ana Paula Campos Cavalcanti. **Ortografia em livros didáticos de português: ensino-aprendizagem** 14/11/2014 266 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Alcione de Oliveira. **Consciência fonológica e ortografia: uma intervenção na escrita de alunos do ensino fundamental II**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

SOUZA, Jayane do Nascimento. **A escrita no Ensino Fundamental II: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção.** 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

STAUDT, Leticia Bello; FRONZA, Cátia Azevedo. **Estímulo à consciência fonológica para a superação de desvios fonológicos identificados em crianças do ensino fundamental: o Fonodado.** *Rev. bras. linguist. apl.*. Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 941-969, Dec. 2015. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000400941&lng=en&nrm=iso. access on 01 July 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820156971>.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa.** 5. Ed. Lisboa: Sá da Costa, 1993.

TORRES, Paula Freitas de Jesus. **Ops, comi os erres!** O apagamento do –r no final de vocábulo em produções escolares da cidade de Feira de Santana – BA. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

TREIMAN, R. **Learning to Spell Words: Findings, Theories, and Issues.** *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 265–276. doi:10.1080/10888438.2017.1296449, 2017.

TREIMAN, R. **Teaching and Learning Spelling.** *Child Development Perspectives*. doi:10.1111/cdep.12292, 2018.

TREIMAN, R., DECKER, K. & KESSLER, B. **Adults' sensitivity to graphotactic differences within the English vocabulary.** *Applied Psycholinguistics*, 40(1), 167-182. doi:10.1017/S0142716418000516, 2018.

TREIMAN, R; KESSLER, B. Sistema de escrita e aprendizagem da ortografia . *In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. A Ciência da Leitura.* Editora: Grupo A, 2013.

TREIMAN, R; KESSLER, B. **How children learn to write words.** New York, NY: Oxford University Press. 2014.

VAL, M. G. C.; FONTES MARTINS, R. M.; SILVA, G. M. . Ensino de ortografia: a contribuição do livro didático. *In: Maria da Graça Costa Val. (Org.). Alfabetização e Língua Portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas.* 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIANA, A. R. G. **Ortografia Nacional.** Simplificação e uniformização das ortografias portuguesas. Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso, 1904.

XAVIER, Lola Geraldés. **A língua portuguesa em evolução: os Acordos Ortográficos.** Exedra (Número Temático: Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa), Coimbra, ESEC, 20, p. 175-184.

ANEXOS

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris – Português**, 6- 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

_____. **Projeto Teláris – Português**, 7 – 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Coachar. **Português: linguagens**, 6. -9. ed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português: linguagens**, 7. -9. ed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Cibele Lopresti. *et al.* **Para Viver Juntos: português**, 6 – 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

_____. **Para Viver Juntos: português**, 7 – 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

FIQUEIREDO, Laura de; BALTASAR, Marisa; GOULART; Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**, 6 – 2. Ed. - São Paulo: Moderna, 2015.

_____. Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**, 7– 2. Ed. - São Paulo: Moderna, 2015.

OLIVEIRA, Tania Amaral. *et al.* **Tecendo Linguagem: Língua Portuguesa**, 6. -4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

_____. *et al.* **Tecendo Linguagem: Língua Portuguesa**, 7. -4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

PAIVA, Andressa Munique; PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. **Universos: Língua Portuguesa**, 6 - 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

_____. **Universos: Língua Portuguesa**, 7 - 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.