

**Ana Paula Campos Cavalcanti Soares**

**ORTOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS:  
ENSINO-APRENDIZAGEM**

**Belo Horizonte  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Letras  
2014**

Ana Paula Campos Cavalcanti Soares

ORTOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS:  
ensino-aprendizagem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino do Português

Orientadora: Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho

Faculdade de Letras da UFMG  
Belo Horizonte  
2014

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S676o Soares, Ana Paula Campos Cavalcanti.  
Ortografia em livros didáticos de português [manuscrito] : ensino-aprendizagem / Ana Paula Campos Cavalcanti Soares. – 2014.  
265 f., enc. : il., tabs, grafs., p&b., + 1 CD-ROM.  
Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Ensino do Português.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 198-200.  
Anexos: f. 201-214.  
Apêndices: f. 215-264.  
Inclui CD-ROM com a tabulação de palavras escritas pelos sujeitos da pesquisa.

1. Língua portuguesa – Ortografia e silabação – Teses. 2. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 4. Ortografia e silabação – Teses. 5. Aprendizagem – Avaliação – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



Faculdade de Letras  
da UFMG



POSLIN  
Programa de Pós-  
Graduação em  
Estudos Linguísticos

Ana Paula Campos Cavalcanti Soares. *Ortografia em livros didáticos de português: ensino-aprendizagem*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada

**Linha de Pesquisa:** Ensino do Português

**Orientadora:** Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho

Aprovada em novembro de 2014 pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

Delaine Cafiero Bicalho – Orientadora

---

Artur Gomes de Morais –CE/UFPE

---

Ceris Ribas –FaE/UFMG

---

Thaís Cristófaró Silva – FALE/UFMG

---

Hércules Toledo – UFOP

---

Cláudia Mara de Sousa – CEFET – TIMÓTEO/MG

---

Leandro Rodrigues Alves Diniz – FALE/UFMG



*Dedico este trabalho aos meus pais, pela educação de qualidade que me ofertaram com muito sacrifício. Sem essa dedicação e estímulo eu, certamente, não conseguiria alçar voos tão altos.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de energia interior que me deu forças e fé neste desafio.

À Prof. Delaine Cafiero, orientadora deste trabalho, co-orientadora da minha dissertação, minha mãe acadêmica. Agradeço pelo incentivo, confiança, paciência, compreensão e interesse constantes. Sempre, carinhosamente, disponível e disposta a me ajudar em todos os momentos conflituosos deste processo. Aprendi muito com sua disciplina, perfeccionismo e humildade. É, sem dúvida, minha grande mentora.

Ao Prof. Artur Gomes de Moraes, meu primeiro orientador. O primeiro a despertar o meu interesse pela área de Ensino da Língua Portuguesa na pesquisa de iniciação científica e TCC. Suas ideias me inspiraram a desenvolver minha dissertação em consciência fonológica e esta tese em ortografia. Agradeço por me ceder indicações bibliográficas e artigos por e-mails, sempre muito atencioso e disponível. Suas intervenções no texto de qualificação foram essenciais.

À Profa. Thaís Christófar, por ter sido paciente e dedicada em ajudar uma pedagoga na difícil tarefa de compreender toda a complexidade da fonética e da fonologia. Foi um privilégio ter sido sua aluna.

À Profa. Ceris Ribas, pela importante contribuição ao texto de qualificação.

A Maria José Francisco de Souza, pelas conversas e trocas de ideias.

A Neiva Tonelli, por indicar bibliografias importantes sobre ortografia.

A Alessandro Silva e Jorge Lira, por me cederem gentilmente seus trabalhos, tão essenciais para o desenvolvimento desta tese.

Aos colegas da FALE, pela acolhida e companheirismo.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pela disponibilidade contínua.

Ao meu marido que foi sempre paciente, mesmo nos momentos mais estressantes.

A todos que contribuíram, de um modo ou de outro, para a realização deste trabalho.

*Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar*

*(Emília Ferreiro)*

## RESUMO

Este trabalho buscou investigar a aprendizagem da norma ortográfica por meio do livro didático (LD). Os objetivos específicos da tese se relacionam tanto à organização do LD quanto à aprendizagem do aluno. Em relação ao livro, a pesquisa visou verificar se há um ensino sistemático de ortografia nos 4º e 5º anos; averiguar se as atividades propostas conduzem à reflexão da norma ortográfica; explicitar tipos de atividades metacognitivas utilizadas para o aluno refletir; verificar com quais unidades linguísticas as atividades metacognitivas trabalham; conferir o tratamento dado aos casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica. Em relação ao aluno, buscou-se verificar até que ponto o aprendiz compreende ou não as atividades de ortografia do livro; identificar se o aluno consegue refletir sobre a norma ortográfica; averiguar se há variação na aprendizagem dos alunos, caso sejam submetidos a diferentes metodologias propostas por coleções de LD distintas. A investigação tomou por base os estudos desenvolvidos por Morais (1994, 1998), Alvarenga (1993, 1995), as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), bem como utiliza as categorias de análise sugeridas pelas pesquisas de Biruel (2002); Silva (SILVA, A., 2008); Silva (SILVA, J., 2008) e Monteiro (2008). Para responder os objetivos específicos relacionados ao livro didático, quatro coleções foram analisadas e categorizadas, em específico, os volumes de 4º e 5º ano. A escolha por esses LDs se deu através de uma análise em resenhas do Guia do PNLD 2013. Pelo Guia, foram identificadas duas coleções com indicações de boa qualidade e duas outras em que existiam restrições no tratamento dado à ortografia. Em relação à primeira etapa da pesquisa, os dados do trabalho evidenciaram que as atividades metacognitivas e as unidades linguísticas são tratadas de modo diferenciado pelas coleções. Duas delas apresentam um trabalho pautado na cópia e composição/decomposição de palavras. Por outro lado, as outras duas coleções propõem atividades mais reflexivas como análise, produção, comparação e identificação. A segunda etapa desta pesquisa investigou como os alunos dos 4º e 5º anos aprendem regularidades e irregularidades ortográficas com o apoio do livro didático. Para isso, foi feito um trabalho de campo no qual foram coletados dados a partir de um experimento e da aplicação de dois testes. Durante o experimento, notou-se que a coleção *Buriti* exigia uma maior necessidade de intervenção da aplicadora, já que a sequência de atividades metacognitivas dos exercícios era mais complexa. Por outro lado, ao analisar o comportamento dos alunos durante as atividades, percebeu-se que eles realizavam os exercícios com mais autonomia, rapidez na execução e motivação. Esses comportamentos ocorreram devido à facilidade das atividades propostas, que basicamente solicitavam cópia e composição de palavras a partir de sílabas. Quanto à aprendizagem de regularidades, os dados quantitativos desta pesquisa sugeriram que o grupo submetido às atividades da coleção *Buriti* (sobretudo os sujeitos do 4º ano com os quais houve um trabalho mais sistemático) conseguiu identificar a norma ortográfica do uso da letra {x} com som /ʃ/ após ditongos crescentes. De modo geral, no teste de verificação, observou-se que os sujeitos, independentemente da coleção com a qual interagiram, apresentaram índices de acerto de maneira similar. Diante disso, aventa-se a hipótese de que a intervenção da aplicadora foi essencial para que os sujeitos apresentassem índices satisfatórios de aprendizagem. Isso significa dizer que o papel do professor é fundamental na utilização do livro didático, como já apontou o próprio Guia do PNLD.

**Palavras-chave:** Regras ortográficas. Regularidades e irregularidades. Livro didático. Atividades metacognitivas.

## ABSTRACT

The present work sought to investigate the learning process of orthographic rules by means of textbook (TB). The specific goals of this thesis relate both to TB organization and to the student's learning. In relation to the book, the research intend to check if there is a systematic orthography teaching in the fourth and fifth years; to confirm whether or not the activities proposed led to reflection upon the orthographic rule; to explicit the types of metacognitive activities used to stimulate the student to reflect; identify which linguistic unities the metacognitive activities work with; to check the treatment given to the cases of regularities and irregularities of the orthographic rules. In relation to the student, we sought to verify to which extent the learner comprehends or not the orthographic activities from the book; to identify if the student is able to reflect upon the orthographic rule; to verify if there is variation among the students' learning, in case they are submitted to different approaches proposed by distinct TB collections. The investigation was grounded on the studies carried out by Morais (1994, 1998), Alvarenga (1993, 1995), the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) [*the Brazilian National Curricular Parameters*], as well as the analysis suggested by the researches of Biruel (2002); Silva (SILVA, A., 2008); Silva (SILVA, J., 2008) e Monteiro (2008). In order to attend the specific goals related to TB, four collections were analyzed and categorized, specifically the fourth and fifth volumes. This choice was made by means of an analysis of reviews of PNLD 2013 Guide. Using the Guide, we identified two collections with indicators of good quality and two others for which there were restrictions on the treatment given to orthography. In relation to the first stage of the research, the data evinced that the metacognitive activities and the linguistic unities were treated in different ways on the collections. Two of them presented a work guided on copy and composition-decomposition of works. On the other side, the two other collections propose more reflective activities, as analysis, production, comparison and identification. The second stage of the research investigated the way the students from fourth and firths years learn orthographic regularities and irregularities with the support of TB. In order to do so, we carried a field work at which we gathered data from an experiment and at the application of two exams. During the experiment, we noticed that *Buriti* collection required more intervention of the applicator, since the sequence of metacognitive activities of the exercises were more complex. On the other side, when analyzing the behavior of the students during the activities, we observed that they solved the exercises with more autonomy, velocity on the execution and motivation. These behaviors occurred due to the easiness of the activities proposed, that basically demanded copy and composition of works from syllables. As to the learning of regularities, the quantitative data of the research suggest that the group subject to the activities of *Buriti* collection (specially the subjects of the fourth grade, with which there was a more systematic work) was able to identify the orthographic rule for the use of letter {x} with the sound /ʃ/ after rising diphthongs. In general, on the verification test, we observed that the subjects, independently of the collection which they interacted with, presented similar hit rates. Therefore, we speculate the intervention of the applicator was essential for the subjects to present satisfactory rates of learning. That means to say that role of teacher is fundamental on the use of textbooks, as the very Guide of PNLD has proven.

**Keywords:** Orthographic rules. Regularities and irregularities. Textbook. Metacognitive activities.

## RESUMEN

Este trabajo buscó investigar el aprendizaje de la norma ortográfica por medio del libro didáctico (LD). Los objetivos específicos de la tesis se relacionan tanto a la organización del LD como al aprendizaje del alumno. Con relación al libro, la investigación intentó verificar si hay una enseñanza sistemática de la ortografía en los 4° y 5° años de la enseñanza primaria; explicitar los tipos de actividades metacognitivas utilizadas para que el alumno pueda reflejar; averiguar si las actividades propuestas llevan a la reflexión de la norma ortográfica; verificar con cuales unidades lingüísticas metacognitivas trabajan; conferir el dato a los casos de regularidades e irregularidades de la norma ortográfica. Con relación al alumno, se buscó verificar hasta qué punto el alumno comprende o no las actividades de ortografía; identificar si el alumno consigue reflejar sobre la norma ortográfica; averiguar si hay variaciones en el aprendizaje de los alumnos, caso sean sometidos a diferentes metodologías propuestas por colecciones de LD distintas. La investigación se basó en estudios desarrollados por Morais (1994, 1998), Alvarenga (1993, 1995), en las directrices de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN, 1997), así como en las categorías de análisis sugeridas por las investigaciones de Biruel (2002); Silva (SILVA, A., 2008); Silva (SILVA, J., 2008) y Monteiro (2008). Para contestar a los objetivos específicos relacionados al libro didáctico, cuatro colecciones fueron analizadas y categorizadas, específicamente, los volúmenes de los 4° y 5° años de la enseñanza primaria. La elección por estos LDs se dio a través de un análisis en reseñas del Guía del PNLD 2013. A través del Guía, fueron identificadas dos colecciones con indicaciones de buena calidad y otras dos en las cuales hay restricciones en el tratamiento dado a la ortografía. En relación a la primera etapa de la investigación, los datos del trabajo evidenciaron que las actividades metacognitivas y las unidades lingüísticas son tratadas de modo diferenciado por las colecciones. Dos de ellas presentan un trabajo pautado en la copia y composición/decomposición de palabras. Por otro lado, las otras dos colecciones proponen actividades más reflexivas como análisis, producción, comparación e identificación. La segunda etapa de la investigación buscó como los alumnos de los 4° e 5° años de la enseñanza primaria aprenden regularidades e irregularidades ortográficas con el apoyo del libro didáctico. Para esto, fue hecho un trabajo de campo en el cual fueron colectados datos a partir de un experimento y de las aplicaciones de dos testes. Mientras el experimento, se notó que la colección *Buriti* exigía una mayor necesidad de intervención de la aplicadora, ya que la secuencia de las actividades metacognitivas de los ejercicios era más compleja. Por otro lado, al analizar el comportamiento de los alumnos mientras las actividades, se percibió que ellos realizaban los ejercicios con más autonomía, rapidez en la ejecución y motivación. Estos comportamientos ocurrieron debido a la facilidad de las actividades, que básicamente solicitaban copia y composición de palabras a partir de sílabas. Cuanto al aprendizaje de irregularidades, los datos cuantitativos de esta investigación sugieren que el grupo sometido a las actividades de la colección *Buriti* (sobre todo los sujetos de 4° nivel de la enseñanza básica con los cuales hubo un trabajo más sistemático) consiguió identificar la norma ortográfica del uso de la letra {x} con sonido /s/ después de diptongos crecientes. De modo general, en el teste de verificación, se observó que los sujetos, independiente de la colección con la cual interaccionaron, presentaron índices de acierto de manera similar. Ante esto, se avienta la hipótesis de que la intervención de la aplicadora fue esencial para que los sujetos presentasen

índices satisfactorios de aprendizaje. Esto significa decir que el papel del profesor es fundamental en la utilización del libro didáctico, como ya apuntó el propio Guía del PNLD.

**Palabras clave:** Reglas ortográficas. Regularidades e irregularidades. Libro didáctico. Actividades metacognitivas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Recomendação do manual .....	23
Figura 2 –	Exemplo de exercício sobre a interferência da oralidade na aprendizagem da ortografia. ....	24
Figura 3 –	Exemplo de exercício da categoria <i>identificação</i> .....	54
Figura 4 –	Exemplo de exercício da categoria <i>classificação</i> .....	54
Figura 5 –	Exemplo de exercício da categoria <i>comparação</i> .....	55
Figura 6 –	Exemplo 1 de exercício da categoria <i>análise</i> .....	56
Figura 7 –	Exemplo 2 de exercício da categoria <i>análise</i> .....	56
Figura 8 –	Exemplo de exercício da categoria <i>produção</i> .....	56
Figura 9 –	Exemplo de exercício da categoria <i>conceituação</i> .....	57
Figura 10 –	Exemplo de exercício da categoria <i>denominação</i> .....	58
Figura 11 –	Exemplo de exercício da subcategoria <i>memorização por meio da cópia de palavras</i> . ....	59
Figura 12 –	Exemplo de exercício da subcategoria <i>complementação de frases a partir de palavras</i> .....	59
Figura 13 –	Exemplo 1 de exercício da subcategoria <i>composição e decomposição de palavras</i> .....	60
Figura 14 –	Exemplo 2 de exercício da subcategoria <i>composição e decomposição de palavras</i> . ....	61
Figura 15 –	Exemplo da subcategoria <i>leitura de regras em boxes</i> .....	61
Figura 16 –	Exemplo da unidade linguística <i>letra</i> . ....	62
Figura 17 –	Exemplo da unidade linguística <i>sílaba</i> .....	63
Figura 18 –	Exemplo da unidade linguística <i>morfema</i> .....	63
Figura 19 –	Exemplo 1 da unidade linguística <i>palavra</i> . ....	64
Figura 20 –	Exemplo 2 da unidade linguística <i>palavra</i> .....	64
Figura 21 –	Exemplo da unidade linguística <i>frase, oração e período</i> .....	65
Figura 22 –	Exemplo da unidade linguística <i>parágrafo/trecho de texto</i> . ....	65
Figura 23 –	Exemplo da unidade linguística <i>texto</i> .....	66
Figura 24 –	Exemplo da unidade linguística <i>conceitos/nomenclatura</i> .....	66
Figura 25 –	Exemplo da unidade linguística <i>outros – acentos</i> . ....	67
Figura 26 –	Exemplo da unidade linguística <i>outros – hífen</i> .....	67
Figura 27 –	Exemplo de atividade de <i>análise</i> .....	73
Figura 28 –	Exemplo de atividade com a unidade linguística <i>letra</i> .....	78



Figura 29 –	Exemplo de atividade com as unidades linguísticas <i>frase, trecho/parágrafo e texto</i> .....	78
Figura 30 –	Exemplo de atividade com a unidade linguística <i>conceito</i> .....	79
Figura 31 –	Exemplo de atividade com a categoria <i>identificação</i> .....	83
Figura 32 –	Exemplo de atividade com a categoria <i>produção</i> .....	84
Figura 33 –	Exemplo de atividade com a unidade <i>morfema</i> .....	87
Figura 34 –	Exemplo de atividade da coleção <i>Brasiliana</i> .....	89
Figura 35 –	Exemplo de atividade da subcategoria <i>memorização por cópia de palavras</i> .....	92
Figura 36 –	Exemplo de atividade da subcategoria <i>composição/decomposição de palavras</i> .....	93
Figura 37 –	Exemplo de atividade da categoria <i>produção</i> .....	94
Figura 38 –	Exemplo 1 de atividade da categoria <i>classificação</i> .....	94
Figura 39 –	Exemplo 2 de atividade da categoria <i>classificação</i> .....	95
Figura 40 –	Exemplo de atividade da unidade <i>morfema</i> .....	98
Figura 41 –	Exemplo de atividade da unidade <i>texto</i> .....	99
Figura 42 –	Exemplo de atividade da subcategoria <i>composição e decomposição de palavras</i> .....	103
Figura 43 –	Exemplo de atividade da subcategoria <i>leitura de regras em boxe</i> .....	104
Figura 44 –	Exemplo de atividade da categoria <i>produção</i> .....	105
Figura 45 –	Exemplo de atividade da atividade de <i>análise</i> .....	106
Figura 46 –	Exemplo de atividade da unidade <i>texto</i> .....	107
Gráfico 1 –	Distribuição das atividades metacognitivas, por percentagem, da coleção <i>Projeto Buriti</i> .....	75
Gráfico 2 –	Distribuição das unidades linguísticas, por percentagem, da coleção <i>Projeto Buriti</i> .....	80
Gráfico 3 –	Distribuição das atividades metacognitivas, por percentagem, da coleção <i>Projeto Descobrir</i> .....	85
Gráfico 4 –	Distribuição das unidades linguísticas, por percentagem, da coleção <i>Projeto Descobrir</i> .....	88
Gráfico 5 –	Distribuição das atividades metacognitivas, por percentagem, da coleção <i>Brasiliana</i> .....	96
Gráfico 6 –	Distribuição das unidades linguísticas, por percentagem, da coleção <i>Brasiliana</i> .....	99
Gráfico 7 –	Distribuição de atividades metacognitivas, por percentagem, da coleção <i>A escola é nossa</i> .....	106

Gráfico 8 –	Distribuição das unidades linguísticas, por percentagem, da coleção <i>A escola é nossa</i> .....	109
Gráfico 9 –	Comparação entre as coleções, por percentagem, quanto às atividades metacognitivas .....	111
Gráfico 10–	Comparação entre as coleções, por percentagem, quanto às unidades linguísticas .....	113
Quadro 1 –	Diretrizes metodológicas .....	42
Quadro 2 –	Categorias utilizadas para análise das coleções.....	68
Quadro 3 –	Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção <i>Projeto Buriti</i> , 4º ano.....	116
Quadro 4 –	Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção <i>Projeto Buriti</i> , 5º ano.....	117
Quadro 5 –	Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção <i>Projeto Descobrir</i> , 4º ano.....	118
Quadro 6 –	Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção <i>Projeto Descobrir</i> , 5º ano.....	119
Quadro 7 –	Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção <i>Brasiliana</i> , 4º ano .....	120
Quadro 8 –	Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção <i>Brasiliana</i> , 5º ano .....	121
Quadro 9 –	Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção <i>A escola é nossa</i> , 4º ano .....	122
Quadro 10 –	Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção <i>A escola é nossa</i> , 5º ano .....	123
Quadro 11 –	Primeira atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	138
Quadro 12 –	Segunda atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	139
Quadro 13 –	Terceira atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	141
Quadro 14 –	Quarta atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	142
Quadro 15 –	Quinta atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	143
Quadro 16 –	Sexta atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	144
Quadro 17 –	Sétima atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	145
Quadro 18 –	Primeira atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	146
Quadro 19 –	Segunda atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	147
Quadro 20 –	Terceira atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	148

Quadro 21 –	Quarta atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	149
Quadro 22 –	Quinta atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	150
Quadro 23 –	Sexta atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	151
Quadro 24 –	Sétima atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Buriti</i> .....	152
Quadro 25 –	Primeira atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	153
Quadro 26 –	Segunda atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	154
Quadro 27 –	Terceira atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	156
Quadro 28 –	Quarta atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	157
Quadro 29 –	Quinta atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	158
Quadro 30 –	Sexta atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	159
Quadro 31 –	Sétima atividade do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	160
Quadro 32 –	Primeira atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	161
Quadro 33 –	Segunda atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	162
Quadro 34 –	Terceira atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	163
Quadro 35 –	Quarta atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	164
Quadro 36 –	Quinta atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	165
Quadro 37 –	Sexta atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	166
Quadro 38 –	Primeira atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	168
Quadro 39 –	Segunda atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	169
Quadro 40 –	Terceira atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	170
Quadro 41 –	Quarta atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	171
Quadro 42 –	Quinta atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	172
Quadro 43 –	Sexta atividade do 5º ano proposta pela coleção <i>Brasiliana</i> .....	173
Quadro 44 –	Respostas dos alunos na “Explicitação de Regra”, volumes de 4º e 5º anos da coleção <i>Projeto Buriti</i> nas questões 1 e 2 do pós-teste.....	176
Quadro 45 –	Respostas dos alunos na “Explicitação de Regra” volumes de 4º e 5º anos da coleção <i>Brasiliana</i> nas questões 1 e 2 do pós-teste .....	179

Quadro 46 –	Respostas que exemplificam o padrão 1 no ditado visual e oral das coleções <i>Buriti e Brasileira</i> no pré e pós-teste .....	183
Quadro 47 –	Respostas que exemplificam o padrão 2 no ditado visual e oral das coleções <i>Buriti e Brasileira</i> no pré e pós-teste .....	184
Quadro 48 –	Respostas que exemplificam o padrão 3 no ditado visual e oral das coleções <i>Buriti e Brasileira</i> no pré e pós-teste .....	186
Quadro 49 –	Respostas que exemplificam o padrão 4 no ditado visual e oral das coleções <i>Buriti e Brasileira</i> no pré e pós-teste .....	187

## LISTA DE TABELAS

1 –	Distribuição de atividades metacognitivas da coleção <i>Projeto Buriti</i> .....	71
2 –	Distribuição das unidades linguísticas da coleção <i>Projeto Buriti</i> . ....	76
3 –	Distribuição das atividades metacognitivas da coleção <i>Projeto Descobrir</i> .....	82
4 –	Distribuição de atividades metacognitivas, por percentagem, da coleção <i>Projeto Descobrir</i> .....	85
5 –	Distribuição das atividades metacognitivas da coleção <i>Brasiliiana</i> .....	91
6 –	Distribuição das unidades linguísticas da coleção <i>Brasiliiana</i> .....	97
7 –	Distribuição das atividades metacognitivas da coleção <i>A escola é nossa</i> . ....	102
8 –	Distribuição das unidades linguísticas da coleção <i>A escola é nossa</i> .....	108
9 –	Comparação entre as coleções quanto às atividades metacognitivas .....	110
10 –	Comparação entre as coleções quanto às unidades linguísticas. ....	112
11 –	Distribuição da quantidade de sujeitos por teste. ....	129
12 –	Distribuição da quantidade de palavras por teste .....	131

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>31</b>
1.1 Ortografia.....	31
1.2 Pesquisas sobre ensino-aprendizagem da ortografia.....	32
1.3 Pesquisas sobre ortografia no livro didático.....	43
<b>2 ENSINO DE ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>49</b>
2.1 Coleta de dados na pesquisa documental .....	49
2.1.1 Escolha de coleções no Guia PNLD 2013.....	50
2.1.2 Quatro coleções didáticas selecionadas.....	52
2.2 Categorias de análise: tipos de atividades e conteúdos de ensino nas coleções .....	52
2.2.1 Atividades Metacognitivas .....	53
2.2.2 Unidades linguísticas.....	62
2.3 Ensino de ortografia: atividades e conteúdos nas coleções .....	68
2.3.1 Atividades e conteúdos nas coleções bem avaliadas .....	69
2.3.1.1 Coleção <i>Projeto Buriti</i> .....	69
2.3.1.2 Coleção <i>Projeto Descobrir</i> .....	80
2.3.2 Atividades e conteúdos nas coleções com restrições.....	88
2.3.2.1 Coleção <i>Brasiliiana</i> .....	88
2.3.2.2 Coleção <i>A escola é nossa</i> .....	100
2.4 Coleções que realizam um ensino sistemático da ortografia.....	109
2.5 Tratamento das regularidades e irregularidades ortográficas .....	114
<b>3 APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>125</b>
3.1 Coleta de dados na pesquisa de campo.....	125
3.1.1 A escola e os sujeitos.....	127
3.1.2 Teste de Nivelamento (pré-teste).....	130
3.1.3 A tarefa: atividades com ortografia no livro didático .....	132
3.1.4 Teste de Verificação (pós-teste) .....	134
3.2 Evidências de aprendizagem (ou não) no uso da letra {x} pelos alunos .....	136
3.2.1 Categorias de análise .....	136
3.2.2 Comportamentos e intervenções nas tarefas da coleção <i>Projeto Buriti</i> .....	137
3.2.3 Comportamentos e intervenções nas tarefas com a coleção <i>Brasiliiana</i> .....	153
3.3 Avanços dos alunos na compreensão de regras ortográficas no uso de {x}.....	173
3.4 O que os ditados evidenciam sobre a aprendizagem da ortografia.....	182

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>215</b>

## INTRODUÇÃO

Qual o tratamento dado nos livros didáticos à ortografia do Ensino Fundamental? Existe um ensino sistemático de ortografia ao longo das séries? Que atividades são propostas para que o aluno aprenda a norma ortográfica? Os aprendizes conseguem se apropriar da norma ortográfica<sup>1</sup> na interação com o livro didático? Como essa aprendizagem acontece? Essas são algumas das perguntas investigadas nesta pesquisa, que surgiram a partir de diversas vivências: 1) da minha prática pedagógica como professora das séries iniciais; 2) das minhas experiências acadêmicas; 3) das assessorias dadas em escolas públicas de Belo Horizonte e dos cursos de formação continuada de professores; 4) da observação e análise de livros didáticos de português.

No início da minha experiência profissional, foram várias as vezes em que pude perceber que as crianças têm perguntas curiosas que nos instigam a buscar respostas. As primeiras perguntas sobre o ensino e a aprendizagem de ortografia surgiram quando atuei como professora em uma turma de 1ª série (atual segundo ano do primeiro ciclo) de uma escola particular da cidade de Recife/Pernambuco. Nela, o trabalho com a ortografia era regido pelo livro didático adotado. Em uma das atividades, os alunos precisavam escrever a palavra “assim”. Indaguei como essa palavra deveria ser escrita, e os alunos me responderam que deveria ser escrita da seguinte forma: “asim”. Sem entender a resposta, perguntei mais uma vez, tentando compreender por que pensavam que aquela palavra se escrevia daquele jeito. Sabiamente, meus alunos me responderam: “Juntando a palavra “a” com a palavra “sim” fica “asim”. O que fica evidente na fala dos alunos é que eles apresentaram um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, formulando e apresentando hipóteses sobre ela. A esse respeito, afirma Perini (1997):

(...) esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua (PERINI, 1997, p. 13).

Sendo assim, pode-se afirmar que a tarefa da criança que aprende a língua assemelha-se, em certa medida, à do linguista que procura descobrir e explicar o seu funcionamento. Para Possenti (1996), “crianças tipicamente produzem pelo menos algumas formas que nunca

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, será considerada a nomenclatura “norma ortográfica” adotada por Silva, Morais e Melo (2007). A escolha pelo termo será melhor detalhada no Capítulo 1.



ouvem consistentemente. Tais formas são tipicamente regularizadoras de formas irregulares” (POSSENTI, 1996, p.70), como por exemplo, "eu sabo", "eu cabo", "eu fazi", "ele iu" etc.

As minhas experiências acadêmicas constituíram o segundo fator determinante para a elaboração deste trabalho. Durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, pude participar, como bolsista de iniciação científica, de uma pesquisa<sup>2</sup> intitulada: “Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? que dizem/fazem os professores?” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005)<sup>3</sup>. Para isso, a equipe realizou análises em duas cartilhas muito usadas em Recife até os anos 90 e dois livros didáticos (LD) recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>4</sup> 2004, além de observações em salas de aula e entrevistas com professores. Essa pesquisa buscou investigar o ensino do Sistema de Escrita Alfabético prescrito pelos novos LDs de alfabetização, verificando a influência das correntes teóricas (psicogênese da língua escrita, relações entre consciência metafonológica<sup>5</sup> e alfabetização e letramento) na didatização daquele objeto de ensino. O que se constatou é que muitos dos livros didáticos haviam evoluído na promoção do letramento, mas apresentavam lacunas no que se refere às atividades de apropriação do sistema de escrita. O estudo sugeria que é preciso estar alerta sobre a influência dos estudos em letramento no campo da alfabetização, para que este não produza como consequência uma ausência de proposta de ensino sistemático da escrita alfabética. Concluiu-se, também, que os professores com práticas bem-sucedidas utilizavam outros recursos para a complementação do trabalho com o livro didático (ALBUQUERQUE; FERREIRA; MORAIS; SILVA, 2005)<sup>6</sup>. Todas as evidências mencionadas sugerem a necessidade de mais estudos que investiguem a prática do professor e o uso do livro didático.

Após a graduação em Pedagogia, concluí o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Em minha dissertação, busquei investigar as relações entre a consciência metafonológica e a aprendizagem inicial da escrita e da leitura. Com a realização de trabalhos acadêmicos que enfatizavam a apropriação do sistema de escrita, passei a conduzir, nos últimos anos, assessorias em escolas públicas da rede municipal de

<sup>2</sup> Apoiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

<sup>3</sup> MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do Sistema de Escrita Alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

<sup>4</sup> Esse programa do Governo Federal de compra e distribuição de LDs será apresentado na seção 1.3.

<sup>5</sup> “É um tipo de conhecimento metalinguístico (linguagem que serve para descrever ou falar sobre uma outra linguagem), o qual tem por característica o fato do indivíduo pensar sobre a linguagem e operar com ela, considerando os segmentos sonoros internos às palavras” (CARDOSO-MARTINS, 1991).

<sup>6</sup> ALBUQUERQUE, E; FERREIRA, A; MORAIS, A; SILVA, E. *A fabricação de práticas de alfabetização: o que dizem as professoras?* Trabalho apresentado no XVII EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Belém, 2005.

Belo Horizonte, bem como a formação continuada de professores, constituindo, ambas, a terceira experiência para a formulação do meu problema.

Práticas pedagógicas pautadas no recurso exclusivo da memorização, na qual a metalinguagem se sobrepõe à reflexão, são alguns dos aspectos que observo nas assessorias pedagógicas, no que diz respeito ao ensino da ortografia. É possível identificar professores que focam seus trabalhos nos tradicionais cadernos ortográficos, nos quais são propostos exercícios de cópias de palavras escritas com “erros” de ortografia, retiradas dos ditados dos alunos. A ideia é que, ao copiarem diversas vezes uma mesma palavra, certamente os aprendizes não viriam a cometer os mesmos erros em outras situações de produção escrita. É sabido que nos casos em que não há regras para a escrita correta de algumas palavras, faz-se necessário o uso de dicionários ou apoio na memorização. No entanto, diversos casos da norma ortográfica portuguesa permitem a aplicação de uma regra e, a partir dela, o aprendiz consegue inferir um princípio gerativo que o dispensa de memorizar isoladamente a escrita ortográfica das palavras.

Tais práticas evidenciam que o ensino de ortografia que deveria ser, a priori, um objeto de ensino, tornou-se na realidade muito mais um objeto de verificação da aprendizagem dos alunos, já que não são propiciadas reflexões sobre as regras e irregularidades ortográficas (MORAIS, 1998).

Tanto nas assessorias quanto nos cursos de formações continuadas que ministro, observo que os professores desconhecem as normas ortográficas, bem como não sabem que existem casos em que diversas regras podem ser aplicadas, poupando a memorização desnecessária de muitas palavras. Muitos professores também recorrem a uma fala artificializada, acreditando que, dessa forma, obterão melhores resultados. O que está por trás desta artificialização do professor é, na verdade, uma forma de controle dos “erros”<sup>7</sup> ortográficos ou “variação ortográfica”<sup>8</sup>, como concebe Alvarenga (1993), dos alunos. Os professores têm a falsa impressão que, artificializando sua fala, isto é, pronunciando as palavras tal como são escritas (desconsiderando sua própria variação linguística), levarão os alunos a acertarem mais e a melhor compreenderem a norma ortográfica. Tal procedimento é ineficaz e não ajuda os alunos a elaborarem suas hipóteses a respeito da norma ortográfica, uma vez que anula a

---

<sup>7</sup> Os conceitos de “erros” e “variação ortográfica” serão discutidos com maior profundidade nos Capítulos 1 e 3 desta tese.

<sup>8</sup> O termo variação para Alvarenga (1993) parte do ponto de vista que a língua é um objeto de conhecimento em construção. A tarefa dos aprendizes é compreender os princípios organizadores da língua. Suas construções ortográficas não são violações às normas, mas o produto de uma elaboração intensa, produtiva e dinâmica, resultado da aplicação de numerosas hipóteses implícitas.

aplicabilidade de diversas regras ortográficas. Por exemplo, quando o professor artificializa sua fala, ao ditar, [tɔ'matɛ]<sup>9</sup> e não [tu'matʃi], ele está informando aos seus alunos que não existe interferência da oralidade na escrita, além de desconsiderar a variação linguística. Uma das regras da ortografia orienta os usuários da língua para o uso de {o}<sup>10</sup> ou {u} no final de palavras que terminam com o som de [u] (como no caso de “tatu” [ta'tu], no qual se utiliza a vogal {u}, por se tratar de uma sílaba tônica e se usa a vogal {o} em “tato” [ta'to] por ser átona a última sílaba), bem como o uso de {e} ou {i} no final de palavras que terminam com som [i] (como no caso de “caqui” [ka'ki] em que se utiliza o {i} por ser tônica a sílaba final e “pote” [pɔ'tɛ], na qual se usa o {e}, pois a sílaba final é átona).

Durante as formações continuadas ou nas assessorias, quando indago aos professores a respeito das atividades que desenvolvem para a apropriação da ortografia, suas respostas são imprecisas e pouco esclarecedoras. Em geral, eles enumeram algumas atividades como: “ortografia trabalhada dentro do texto”, “recorte”, “bingo”, “cruzadinha”. No entanto, os docentes não explicitam a justificativa do uso dessas atividades, tão pouco têm clareza sobre que aspectos da ortografia que devem ser desenvolvidos com essas atividades.

É importante lembrar que não há restrições em trabalhar com cruzadinhas, jogo de "força" ou caça-palavras, desde que se estimule a reflexão sobre as palavras enfocadas nesses exercícios (SILVA; MORAIS, 2005). Dito de outro modo, os professores podem e devem trabalhar com atividades daquele tipo, sobretudo devido ao seu caráter lúdico, mas elas só terão mais efeito para aprendizagem da norma ortográfica se for feito um trabalho a partir do qual os alunos possam refletir, conscientemente, sobre as regras.

Quanto ao uso do livro didático, muitos professores afirmam que não o utilizam para o trabalho com a ortografia e preferem elaborar as atividades. Muitos citam o livro “Porta Aberta”<sup>11</sup> como referência para o trabalho com a ortografia. A preferência por esse livro se justifica porque essa é uma obra que recorre frequentemente à cópia e à memorização dos alunos. Esse fato, no entanto, é sinalizado pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>12</sup> de 2010 como uma ressalva, o que pode ser percebido na citação:

<sup>9</sup> Conforme IPA – International Phonetic Alphabet (CRISTÓFARO, 2009). Sinalizamos que em todo o trabalho haverá uma variação no registro dos fonemas, já que o Livro Didático, objeto de análise desta pesquisa, utiliza indistintamente os termos fonemas e som, bem como não faz uso do IPA.

<sup>10</sup> Foi feito o registro das letras entre chaves, conforme Alvarenga e Oliveira (1997).

<sup>11</sup> Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda. Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística. Editora FTD

<sup>12</sup> O Guia é um auxiliar do(a) professor(a) na tarefa de escolher os livros didáticos mais adequados para o ensino de língua materna no primeiro segmento do Ensino Fundamental. É publicado a partir da análise de toda a coleção pelo Ministério da Educação, no contexto do Programa Nacional do Livro Didático.

Ao introduzir questões ortográficas e gramaticais, reserva espaço menor para a consolidação do domínio do sistema alfabético (BRASIL, 2010, p. 118) [...]. A coleção recorre frequentemente a cópias e à memorização dos alunos, as propostas destinadas à exploração do sistema alfabético devem ser ampliadas (BRASIL, 2010, p. 123).

A última experiência determinante para a formulação do problema desta pesquisa foi em relação a um processo de análise de livros didáticos do qual participei. Na oportunidade, pude observar que alguns livros didáticos apresentam um trabalho com ortografia muito pautado em uma concepção transmissiva e prescritiva. Alguns apresentam boxes em que já apontam, nas atividades, a regra ortográfica, sem proporcionar a reflexão prévia dos aprendizes. Normas ortográficas surgem, nos exercícios, sem qualquer contextualização ou aplicabilidade em textos. Por outro lado, observa-se o esforço dos livros didáticos em apresentar atividades para o trabalho com a ortografia, nas quais os alunos são convidados a inferir e refletir sobre as regras ortográficas.

Um bom exemplo do trabalho com a ortografia foi retirado do livro *Aroeira – Língua Portuguesa* (MOURA; MARUXO; FARACO, 2008), 3º ano, página 19. Neste caso, observa-se uma proposta de atividade na qual o aluno deve, inicialmente, observar um grupo de palavras extraídas de um texto anteriormente lido. Essas palavras têm em comum a nasalização representada ora pelo grafema {m} ora pela letra {n}. Desta forma, é solicitado do aprendiz a organização das palavras em dois grandes grupos: aquelas escritas com {n} e as escritas com {m}. O exercício que se segue pede ao aluno que observe no grupo de palavras escritas com {m} que consoantes aparecem após este grafema. O mesmo ocorre em relação ao grupo daquelas escritas com a letra {n}, em que o livro didático pede ao aluno a identificação do grafema que vem após aquela letra.

Como recomendação para o professor, o manual do livro mencionado, dá a seguinte orientação (FIGURA 1):

A representação de vogais nasais é um dos problemas do sistema ortográfico da Língua Portuguesa para muitas crianças, pois um só som é representado por duas letras e, às vezes, não é muito fácil para as crianças perceberem isso. Além disso, a convenção ortográfica da língua estabelece formas variadas para a representação do mesmo som. [...] Muitas crianças ao tentar escrever uma palavra como “campo” tendem a grafá-la “capo”, pois não conseguiram ainda perceber que a letra “m” após a vogal funciona como índice de nasalidade. Ajude os seus alunos a ir, paulatinamente, percebendo como são representadas essas vogais na escrita ortográfica (MOURA; MARUXO; FARACO, 2008. MP da coleção *Aroeira*, 3º ano, p. 19).

Figura 1 – Recomendação do manual

♦ **A escrita das palavras**

Professor: trabalharemos nesta e nas próximas unidades a representação das vogais nasais. Esse é um dos problemas do sistema ortográfico da língua portuguesa para muitas crianças, pois um só som é representado por duas letras e, às vezes, não é muito fácil para as crianças perceberem isso. Além disso, a convenção ortográfica da língua estabelece formas variadas para a representação do mesmo som. Assim, por exemplo, a vogal nasal [ã] pode ser escrita ã, am, an, conforme a posição que ocupa na palavra. O mesmo ocorre com as demais vogais nasais. Ocorre também que a mesma grafia, conforme a posição, transcreve sons diferentes: é o caso da grafia "am", que no interior das palavras representa a vogal nasal [ã], mas no final, em formas verbais, representa o ditongo atono [ãw]. Muitas crianças, ao tentar escrever uma palavra como "campo", tendem a grafá-la "capo", pois não conseguiram ainda perceber que a letra "m" após a vogal funciona como índice de nasalidade. Ajude seus alunos a ir, paulatinamente, percebendo como são representadas essas vogais na escrita ortográfica.

**M ou N**

1. Observe o emprego do **m** ou do **n** no meio das palavras, todas extraídas dos textos lidos.

Fernando	descendente
restaurante	completar
construção	vampiro
combustível	Ângela
empoeirada	importava
tranquilo	tempo
domingo	comprida
conversa	limpa
atenção	bumbum

a) Separe as palavras do quadro em dois grupos.

Grupo de palavras escritas com a letra <b>N</b>	Grupo de palavras escritas com a letra <b>M</b>
---	---

Fernando – restaurante – construção – tranquilo – domingo – conversa – atenção – descendente – Ângela

combustível – empoeirada – completar – vampiro – importava – tempo – comprida – limpa – bumbum

b) Veja novamente o grupo de palavras escritas com a letra **M**.  
Que consoantes vêm logo depois do M? *p, b*

c) Observe de novo o grupo de palavras escritas com a letra **N**.  
Que consoantes vêm logo depois do N? *d, t, s, q, g, v, ç*

Antes das consoantes **P** e **B**, utilizamos a letra **M**.  
Antes das demais consoantes, utilizamos a letra **N**.

19

Fonte: Moura; Maruxo; Faraco, 2008. Coleção *Aroeira* - Língua Portuguesa. 3º ano, p. 19.

A partir do exemplo supracitado é possível perceber que a atividade leva o aprendiz a refletir sobre a regularidade contextual do {m} antes do {p} e {b}, apresentando inicialmente palavras extraídas do texto já lido e, em seguida, propondo o levantamento de grupos daquelas escritas com a letra {n} e com a letra {m}. As indagações que se seguem levam o aluno a inferir a regra a partir da análise do posicionamento das letras nas palavras.

O exemplo a seguir foi retirado do livro *A grande aventura: Língua Portuguesa* (CARVALHO; ANSON, 2007). O que se observa é uma atividade que pouco contribui para a reflexão do aluno sobre o tipo de questão ortográfica que se quer evidenciar. O exercício tem início com a leitura de expressões populares. Na primeira questão, o aluno deve “desvendar” o significado dessas expressões. Em seguida, pede-se para que o aprendiz pronuncie devagar as expressões e depois rapidamente, atentando-se ao som da letra {u} nos dois modos de


leitura. A última questão indaga se é possível identificar o som da letra {u} nos dois modos de leitura.

Figura 2 – Exemplo de exercício sobre a interferência da oralidade na aprendizagem da ortografia


**DE OLHO NA ORTOGRAFIA**

**o / ou**


1. Leia e desvende o significado destas expressões populares.



**Dourar** a pílula.



Marcar **touca**.



Uma mão lava a **outra**.

dar aparência agradável a algo desagradável; perder uma oportunidade; retribuir um favor

---



---



---

a) Pronuncie devagar e, depois, rapidamente as palavras destacadas observando o som da letra **u** nos dois modos de leitura.

b) Responda.  
É possível perceber o som da letra **u** nos dois modos de leitura?

Na leitura rápida não se percebe o som da letra **u**.

17

Fonte: Carvalho; Anson, 2007. Coleção *A grande aventura* - Língua Portuguesa. 5º ano, p. 17.

No exemplo, o que se observa é a tentativa da reflexão sobre a interferência da oralidade na aprendizagem da ortografia. A ideia é pertinente, mas a execução não é tão eficaz, pois os questionamentos levantados não são apropriados para a análise do caso ortográfico em questão. Pede-se ao aluno que pronuncie as palavras “dourar”, “touca” e “outra” de maneira lenta e depois rápida, para que, posteriormente, ele perceba o som da letra {u} nos dois modos de leitura. Entretanto, o que se evidencia é que o som do {u} não será mais ou menos perceptível se for dito mais lentamente ou mais devagar. Esses casos referem-se a ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” como, por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura”. De acordo com Moraes (2007), não há regras que ajudem o aprendiz. É preciso consultar modelos autorizados, como o dicionário, bem como utilizar-se da memorização.

A realização desses ditongos com pronúncia reduzida é um dos frutos da variação linguística da língua portuguesa. Para Possenti (1996), há *fatores internos* à língua que condicionam a

variação, uma espécie de gramática internalizada. Por isso, há "erros" que ninguém comete, porque a língua não permite. Para exemplificar tal afirmativa, Possenti (1996) cita casos na língua portuguesa como “caixa”, “peixe”, “outro” em que a pronúncia não padrão eliminaria a semivogal (“caxa”, “pexe”, “otro”), além disso, o autor chama a atenção para casos de palavras em que os falantes não eliminam a semivogal, como “peto” (“peito”) e “jeto” (“jeito”).

Em suma, as experiências acumuladas em minha trajetória acadêmica e profissional me fizeram estabelecer perguntas mais específicas em relação ao ensino da ortografia. Por acreditar que o livro didático pode ser um poderoso aliado no trabalho diário do professor, em sala de aula, é que nesta pesquisa me propus a observar qual o tratamento didático dado nos livros para a apropriação da ortografia pelo aluno. E considerando esse tratamento didático, buscou-se levantar evidências de aprendizagem dos alunos na interação com esses livros. Assim, escolheu-se olhar nesta pesquisa tanto para o livro didático e o trabalho que ele desenvolve com a ortografia quanto para o modo como os alunos interagem com o livro didático e aprendem ortografia.

Ao observar o tipo de tratamento dado no livro didático, algumas perguntas foram orientadoras: existe um ensino sistemático de ortografia ao longo dos anos?; que atividades são propostas para que o aluno aprenda a norma ortográfica?; que tipos de atividades metacognitivas foram utilizadas para o aluno refletir?; sobre quais unidades linguísticas o aluno reflete ao tomar a ortografia como objeto de conhecimento?; existe um tratamento diferenciado para os casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica?

Na segunda parte da pesquisa, no projeto inicial, objetivou-se analisar a interação dos alunos com o livro didático, observando como eles compreendem suas atividades. Outras perguntas permeavam a proposta do estudo: que dificuldades os aprendizes apresentam ao realizar as atividades de ortografia?; o aluno consegue realizar sozinho as atividades do livro?; como o aluno realiza o trabalho com ortografia a partir da intervenção sistemática do professor?

Para essas perguntas, foi traçado um desenho metodológico que previa observações das aulas de Língua Portuguesa, em específico, daquelas em que se trabalhasse com ortografia no Livro didático. Entretanto, contou-se apenas com 6 meses para o trabalho de campo, já que o *corpus* da pesquisa eram livros didáticos indicados pelo PNLD 2013, que só chegaram às escolas públicas de Belo Horizonte em meados do primeiro semestre daquele ano. Dessa forma,

modificou-se a metodologia e optou-se pela pesquisa quase-experimental (que será melhor detalhada no Capítulo 3).

Considerando, então, as perguntas aqui levantadas e as restrições dos tempos impostos ao trabalho, o objetivo é verificar o tratamento dado à ortografia nos livros didáticos, observando até que ponto alunos do 4º e 5º anos conseguem aprender regularidades e irregularidades ortográficas com o apoio do livro didático.

Como objetivos mais específicos, esta pesquisa pretende, em relação ao livro didático:

- Verificar se há um ensino sistemático de ortografia nos 4º e 5º anos.
- Averiguar se as atividades propostas conduzem à reflexão da norma ortográfica.
- Explicitar tipos de atividades metacognitivas utilizadas para o aluno refletir.
- Verificar com quais unidades linguísticas as atividades metacognitivas trabalham.
- Conferir o tratamento dado para os casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica.

Em relação ao aluno

- Verificar até que ponto o aluno compreende ou não as atividades de ortografia do livro.
- Identificar se o aluno consegue refletir sobre a norma ortográfica.
- Averiguar se há variação na aprendizagem dos alunos se os mesmos forem submetidos a diferentes metodologias propostas por coleções distintas.

No tocante aos objetivos específicos relativos aos alunos, apesar da mudança do desenho metodológico, manteve-se parte daqueles propostos no projeto inicial desta pesquisa. Na pesquisa quase-experimental, não é possível captar todas as minúcias da interação dos alunos com o livro didático, como poderia permitir uma pesquisa que observasse a aplicação do LD em sala de aula. A opção metodológica adotada, no entanto, permitiu realizar atividades com as duas coleções de LDs e com diferentes grupos de alunos; assim foi possível uma comparação dos resultados das duas coleções (ver Capítulo 3). A filmagem dos alunos realizando atividades dos LDs oportunizou verificar se os alunos compreendem ou não as atividades propostas.



## Justificativa

Diante da definição do problema, foi realizado um levantamento do estado da arte das pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de ortografia, a fim de justificar a relevância deste trabalho. O que se vê, no âmbito acadêmico, é uma presença bastante restrita de pesquisas que tomam por foco o ensino ou aprendizagem da ortografia.

Embora existam trabalhos sobre a aquisição e desenvolvimento da escrita, esses, na maioria das vezes, restringem-se à fase inicial da alfabetização (primeiro ao terceiro anos do Ensino Fundamental). Infelizmente, não se dá atenção especial aos alunos que estão na fase posterior aos anos iniciais de escolarização (4º e 5º anos) que, a essa altura, já deveriam dominar, pelo menos, o que é regular no sistema ortográfico da língua.

O assunto ortografia implica tanto controvérsias quanto diferentes enfoques relativos a esse objeto marcado por tabu e preconceitos. Para Guimarães (2005), existem educadores que continuam dando à questão um peso não só desproporcional, mas também distorcido: há professores que apresentam uma postura persecutória ante os alunos que cometem erros ortográficos. No outro extremo, estão os educadores que, por defenderem um uso da língua escrita mais útil e significativo, enxergam, na preocupação com a correção da norma, um sinal de conservadorismo. Nesse contexto, para Moraes (1999, p. 17), “os professores vivem, atualmente, um estado de ‘confusão’ quando o tema é ortografia”.

No início deste trabalho, foi feito um levantamento buscando estudos no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ao qual este projeto está vinculado. Foram localizados 6 trabalhos entre teses e dissertações que, em sua maioria, datam do final da década de 90 e início dos anos 2000: *Aquisição da ortografia: influências fonética, fonológicas, não fonológicas ou lexicais?* (SANTOS, 2000); *Aprendizagem da estrutura silábica CCV* (FREITAS, 2001); *Interferência da oralidade escrita: o caso do registro ortográfico do e, i, o, u* (LEMOS, 2001); *A construção do sistema ortográfico / uma análise das variações de escrita em pontos de instabilidade silábica* (TONELLI, 1998); *Ortografia – a complexidade de um processo – sobre a aquisição dos dígrafos consonantais por crianças de 1ª a 4ª série* (DETOMI, 1998). O que se vê, a partir desses trabalhos, é que há uma carência de pesquisas mais atuais sobre a aprendizagem da ortografia no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, já que muitos estudos foram realizados no

final dos anos 90. Nota-se, portanto, um hiato, entre o início dos anos 2000 e os dias de hoje, de estudos que buscam compreender a apropriação da ortografia<sup>13</sup>.

Além do banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, também foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes, a partir do qual foi possível obter como resultado 75 teses e dissertações (do período de 1998 a 2007). Destas, foram identificadas pelo título dos trabalhos que apenas 11 estudos tinham relação direta com o ensino e a aprendizagem da ortografia, a saber: *A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas* (MONTEIRO, 2008); *Da grafia à ortografia: o percurso de aquisição da escrita ortográfica de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental* (BORGES, 2001); *Estudo da aquisição da norma ortográfica de alunos de primeira a quarta séries do ensino fundamental de uma escola pública do município de Porto Alegre-RS* (ROSA, 2009); *Aquisição da ortografia: influências fonéticas, fonológicas, morfológicas ou lexicais?* (SANTOS, 2000); *A apropriação do sistema ortográfico nas quatro primeiras séries do primeiro grau* (ZORZI, 1997); *Uma proposta alternativa para o ensino da ortografia* (MELO, 1997); *Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia* (ADAMOLI, 2006); *Aprendizagem da linguagem escrita: um estudo sobre a competência ortográfica de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental* (GRICALEVICIUS, 2007); *Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais* (GUIMARÃES, 2005); *Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental* (ZANELLA, 2007); *Processo de desenvolvimento da escrita: aquisição da Norma Ortográfica ou Dislexia do Desenvolvimento?* (FELL, 2005); *Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores* (MENEZES, 2008).

Ainda no Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes foi realizado um refinamento da pesquisa com outra palavra-chave: “ortografia livro didático”, para averiguar o que já foi produzido sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia com a mediação do livro didático. Como resultado, foram encontrados 15 trabalhos. Dentre eles, dois estavam vinculados ao ensino da ortografia nos livros didáticos: a tese de doutorado *Entre “Ensino de Gramática” e “Análise Linguística”*: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos (SILVA, 2008), que buscou investigar o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise

<sup>13</sup> Até o fechamento da Tese, foi identificado apenas mais um trabalho do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos no ano de 2013. Trata-se da Tese defendida por Maria Mendes Cantoni, sob a orientação de Thaís Cristóvão Alves da Silva, intitulada *O acento no português brasileiro: uma abordagem experimental de 2013*. Um outro trabalho defendido no mesmo ano que investiga a ortografia é a dissertação de Amarildo Viana Marra, intitulada *Acentuação gráfica no português brasileiro: desafios para a escrita infantil igualmente orientada por Cristóvão*.

linguística”, em currículos e livros didáticos da área de Língua Portuguesa, analisando mudanças, sobretudo didáticas, em relação ao antigo ensino da gramática escolar; além da dissertação de mestrado: *Análise Linguística nos Livros Didáticos recomendados pelo PNLD 2000-2001: o tratamento dado aos aspectos da normatividade*" (BIRUEL, 2002), que analisou o tratamento didático proposto para o ensino de análise linguística em duas coleções de livros didáticos recomendados pelo Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2000-2001.

Após outro refinamento, foi localizada a dissertação *O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade*" (SILVA, 2008), na qual foi analisado o tratamento didático proposto para o ensino de análise linguística, nos eixos da normatividade e da textualidade em duas coleções de livros didáticos recomendados pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2005, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental.

Um dos estudos que se encontra no portal Capes, realizado por Monteiro (2008), cujo título é *A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas*, merece destaque. Nessa dissertação, a autora apresenta o resultado de uma pesquisa sobre o uso de estratégias metacognitivas no processo de aprendizagem da ortografia de uma turma de segunda série do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul.

Os últimos trabalhos mencionados, Biruel (2002); Silva (2008) e Monteiro (2008), serviram de referência para esta pesquisa, devido à aproximação da temática. A partir desses trabalhos, foi possível uma orientação para a definição de procedimentos metodológicos, categorias de análises, referenciais teóricos, entre outros aqui utilizados.

Além das pesquisas que resultaram em dissertações e teses citadas, anteriormente, é importante lembrar que alguns livros, localizados em levantamento inicial para a justificativa deste trabalho, foram referenciados neste texto: os livros *Ortografia: ensinar e aprender* (MORAIS, 1998); *O aprendizado da ortografia* (MORAIS [org.], 2011); e *Ortografia na sala de aula* (SILVA; MORAIS; MELO [orgs.], 2007). Os três trabalhos serviram de referência para a fundamentação teórica desta pesquisa e apresentam-se mais detalhados no capítulo sobre ortografia. Já a obra *Fonética e Fonologia do português - roteiro de estudos e guia de exercícios* (SILVA, 2007) serviu de base para que fossem realizadas as transcrições fonéticas apresentadas em toda a tese.

Considerando que alguns dos trabalhos mencionados selecionaram como *corpus* a análise linguística nos livros didáticos, é possível afirmar que este trabalho tem relevância por se propor a corroborar os trabalhos anteriores, buscando se aprofundar na aprendizagem da ortografia que pode se dar por meio do livro didático. Além disso, este trabalho realizou a pesquisa documental de um *corpus* (PNLD 2013) atual e recente, cuja análise ainda é inédita, bem como analisou o aprendizado dos alunos com o livro didático, algo ainda não realizado em outros trabalhos acadêmicos.

Por fim, faz-se necessário sinalizar a forma como esta tese está organizada. No Capítulo 1, intitulado “Ensino-aprendizagem da ortografia nos livros didáticos”, apresentam-se os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho. O mesmo capítulo foi dividido nas seguintes seções: “Ortografia”; “Ensino e aprendizagem da ortografia”; “Livro didático” e “Ortografia no livro didático”. Posteriormente, no Capítulo 2, denominado “Como os livros didáticos ensinam ortografia?” são apresentados os critérios de análise dos livros didáticos, bem como uma descrição detalhada das categorias propostas para análise das coleções didáticas investigadas. No Capítulo 3, nomeado “Como os alunos aprendem ortografia com o livro didático?”, a metodologia do trabalho de campo é descrita, além dos resultados da pesquisa quase-experimental são apresentados. As Considerações Finais sobre o trabalho realizado pelas coleções com a ortografia finalizam esta tese.

# 1 ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo aborda o conceito de ortografia com um breve histórico. Posteriormente, serão apresentadas as principais teorias e trabalhos desenvolvidos acerca do processo de ensino e aprendizagem da norma ortográfica. A última seção do capítulo elenca algumas pesquisas já realizadas na área, sobretudo teses e dissertações que investigaram o ensino da ortografia nos livros didáticos.

## 1.1 ORTOGRAFIA

De acordo com o Dicionário de Linguagem e Linguística, “ortografia é um sistema padronizado para escrever uma determinada língua.” (TRASK, 2006, p. 217). Uma ortografia é uma versão particular de um sistema de escrita particular – no caso do português, trata-se de uma versão do alfabeto romano que emprega tanto as letras maiúsculas como as minúsculas, um sistema padronizado de soletração, um sistema de separação das palavras, particularmente, feita em espaços em branco, e um sistema específico de pontuação.

Conforme o Dicionário supracitado, assim como em outras línguas, a ortografia da Língua Portuguesa se desenvolveu, paulatinamente, ao longo dos séculos. Os textos escritos em tempos remotos até hoje apresentam numerosas modificações ortográficas: foram incluídas e excluídas algumas letras no alfabeto; as formas de alguns grafemas sofreram alterações constantes; a maneira de pronunciar determinadas palavras foi modificada; as pontuações foram submetidas a grandes variações; o uso de letras maiúsculas mudou; abreviações se alternaram.

De acordo com Morais (1995), desde 1943, a norma vigente no Brasil é definida pela Academia Brasileira de Letras. Segundo o autor, entre os séculos XVI e o atual, os modos de escrever ortograficamente submetem-se a três princípios básicos: a) a tradição gráfica existente dos “usos consagrados” na literatura; b) etimologia; c) o princípio fonográfico.

Diversas alterações ocorreram na norma ortográfica do português no Brasil, durante o período mencionado. Algumas citadas por Morais (1995) foram: a reforma ortográfica proposta por Fernão Oliveira (1536) e João de Barros (1539), que propunham o registro pautado no som do sistema vocálico e a obediência à tradição de uso das consoantes, bem como, a mudança por

uma ortografia mais tradicional e etimologizante proposta por Pêro de M. Gândavo (1574) e Duarte Nunes de Leão (1576).

O que se vê nessas reformas, segundo Kato (1986), é a intenção de se fazer um alfabeto de natureza fonética, porém a autora sinaliza: “o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter natureza estritamente fonética” (KATO, 1986, p. 17).

Conforme Moraes (1995), a reforma que representou a primeira fixação ortográfica aconteceu no ano de 1911, em Portugal. Ela foi elaborada sem a participação de especialistas brasileiros e sem considerar as especificidades da linguagem oral falada em nosso país, porém o Brasil não aceitou a reforma e manteve a grafia antiga até 1943, quando, nesse ano, a Academia Brasileira de Letras definiu o “Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa”, que incorporou as modificações previamente instituídas em português ibérico, mas que diverge de um documento semelhante da Academia de Ciências de Lisboa.

Em 1971, mais uma reforma redefiniu na norma ortográfica brasileira o emprego de alguns diacríticos para a diferenciação de palavras homófonas. No ano de 1990, a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras elaboraram a base do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. O documento deveria entrar em vigor no ano de 1994, porém, só em 2009 o Acordo Ortográfico foi efetivado no Brasil e em Portugal. A implantação definitiva do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, firmado em 1990 por todos os países de expressão portuguesa, deveria ocorrer no Brasil a partir de 1º de janeiro de 2013, segundo decreto presidencial de 2008, porém os brasileiros terão até 31 de dezembro de 2015 para adaptar-se às novas normas da Língua Portuguesa. Até essa data, coexistem a norma ortográfica atualmente em vigor e a nova norma estabelecida por meio do acordo.

## 1.2 PESQUISAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

Este trabalho tem como referencial teórico principal os estudos desenvolvidos por Moraes (1998), além do trabalho de Alvarenga (1993). O primeiro auxilia, sobretudo, na primeira etapa desta pesquisa, isto é, na análise dos livros didáticos. O segundo estudo é de grande valia para a última etapa deste trabalho, que se constitui no uso do livro didático por alunos do 4º e 5º anos. Nessa segunda etapa, foram consideradas as premissas de Alvarenga (1993) para melhor compreender as escritas dos aprendizes. Sendo assim, a seguir, apresentaram-se os

pontos principais dos dois estudos. Para o uso de transcrições fonéticas foram utilizados os critérios definidos em Silva (2007).

Para Morais (1995), a ortografia é uma importante fonte de fracasso escolar e de discriminação social. Portanto, o estudo da aprendizagem da ortografia é relevante por apresentar implicações pedagógicas e sociais.

Um outro trabalho desenvolvido por Morais (1998) reúne de maneira didática aspectos da norma ortográfica que podem ser compreendidos ou memorizados, apresentando ao professor uma série de princípios e encaminhamentos didáticos que levem o aluno a aprender a ortografia de maneira mais reflexiva. O autor define ortografia como um “recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua” (MORAIS, 1998, p. 19).

Morais (1998) considera que a escola precisa ensinar, sistematicamente, a ortografia, uma vez que, na maior parte das vezes, esta instituição requisita do aluno a escrita correta, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre o que seria essa escrita e as dificuldades ortográficas da língua.

A necessidade de um ensino sistemático se dá porque o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir espontaneamente e sem intervenção. “Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica” (MORAIS, 1998, p. 20).

É sabido que, na língua portuguesa, há muitos casos em que um mesmo som pode ser grafado por mais de uma letra, como em “seguro”, “cigarro” e “auxílio”, ou que uma mesma letra pode representar diversos sons (por exemplo: “gato” e “gelo”). Nos casos em que há mais de uma grafia que concorre para representar um som, a norma ortográfica define qual letra vai ser correta.

A respeito dos “erros” produzidos pelos alunos, Morais (1998) considera que o professor precisa analisar esses “erros”, uma vez que eles podem revelar diferentes níveis de conhecimento. Sendo assim, é possível que o aluno não tenha consciência do “erro” ou já apresente uma dúvida, bem como é possível que já tenha avançado em seus conhecimentos, detectando os “erros” que cometeu.

Morais (1998) apresenta a organização da norma ortográfica da língua portuguesa. Os casos dos quais é possível prever uma regra – regularidades – e as normas ortográficas convencionadas em que não há uma regra para seu uso, denominadas irregularidades.

Sobre as regularidades, Moraes (1998) assinala:

Nas dificuldades regulares podemos prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes. Inferimos a forma correta porque existe um “princípio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. Por isso, podemos compreender por que se escrevem com RR e R. (MORAIS, 2007, p. 28)

No caso de “cinema” e “hospital” não há nenhuma regra ou princípio que possa ajudar, a saber, por que essas palavras se escrevem com {c} e com {h}. Essas correspondências fonográficas se referem às dificuldades irregulares, nas quais o uso de uma letra é justificado apenas pela convenção ou pela etimologia da palavra. Como não existe uma regra, o aprendiz vai ter que memorizar a forma correta. Outros casos de irregularidades são destacados a seguir:

- Som do S (seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, **cre**scer, força, **exc**eto).
- Som do G (**g**irafa, **jiló**).
- Som do Z (zebu, casa, **ex**ame).
- Som do X (**enx**ada, **ench**ente).
- O emprego do H inicial (**h**ora, **h**arpa).
- A disputa entre E, I, O, U em sílabas átonas que não estão no final das palavras (**cigarro**, seguro, **bonito**, **tamborim**).
- A disputa entre L com LH diante de certos ditongos (**Júlio**, **julho**, família, **toalha**).
- Certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia reduzida (**caixa**, **madeira**, **vassoura**). (MORAIS, 1998, p. 35).

Morais (1998) acrescenta que as regularidades podem ser de três tipos: Diretas; Contextuais e Morfológico-Gramaticais. As regulares diretas constituiriam a relação biunívoca existente entre grafemas e fonemas, como por exemplo: {p}, {b}, {t}, {d}, {f}, {v} em palavras como “pato”, “bode”, “fivela”. Esses casos, também reconhecidos como “casamentos monogâmicos” (LEMLE, 1995), apresentam uma relação direta de grafema e fonema, sem “traições”, em que não existe nenhuma outra letra “competindo” na ocorrência. É sabido que em etapa inicial da alfabetização, os aprendizes costumam cometer trocas como “bato” (por “pato”) e “dapete” (por “tapete”). Para Moraes (1998), “interpreta-se hoje que essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador” (MORAIS, 1998, p. 29).



Nas Regulares Contextuais, o contexto dentro da palavra define qual grafema deverá ser usado. São alguns casos de regularidades contextuais:

- Uso do R e RR (rato, porta, honra, prato, barata, guerra).
- Uso do G ou GU (garoto, guerra).
- Uso do C ou QU (capeta, quilo).
- Uso do J formando sílabas com A, O, U (jabuti, jogada, cajuína).
- Uso do Z em palavras que começam “com o som do Z” (zabumba, zinco).
- Uso do S no início das palavras formando sílabas com A, O, U (sapinho, sorte, sucesso).
- Uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (tato, tatu).
- Uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (perde, perdi).
- Uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (campo, canto, minha, pão, maçã). (MORAIS, 1998, p. 31).

O autor sinaliza que, para compreender as regras contextuais, o aprendiz deve atentar para os diferentes aspectos da palavra, como por exemplo: qual letra vem antes, qual letra vem depois (“tambor”, “tanto”) e atentar para a tonicidade (“bambo”, “bambu”). Há também regras que se aplicam a todas as palavras da língua, sem exceção, como por exemplo a disputa entre {r} ou {rr} (“garoto”, “guerra”). Destacam-se também regras que só servem para certas posições, como é o caso de palavras átonas terminadas com o som de {u} e que se escrevem com a letra {o} só em posição final, mas que se escrevem com {u} sempre que forem tônicos.

As Regulares Morfológico-Gramaticais, em sua maioria, envolvem morfemas, sobretudo sufixos que indicam a sua família gramatical, como é o caso dos adjetivos que indicam lugar onde a pessoa nasceu e que se escrevem com ESA (“portuguesa”), enquanto substantivos derivados se escrevem com EZA (“pobreza”). Morais (1998) afirma que “a existência de regras morfológico-gramaticais permite ao aprendiz inferir um princípio gerativo. Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles pedaços de palavras, não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas” (MORAIS, 1998, p. 34).

Aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória. O aprendiz também reelabora em sua mente as informações sobre a escrita correta das palavras. Esse processo de reelaboração em níveis mais sofisticados o levaria a ser cada vez mais capaz de escrever corretamente, já que seus conhecimentos se tornariam mais explícitos (MORAIS, 1998).

Em uma pesquisa sobre o rendimento ortográfico demonstrado por crianças, Morais (1995) concluiu que os alunos erraram mais nas correspondências letra-som irregulares e tiveram

mais dificuldade em escrever palavras de uso pouco frequente na língua escrita; os alunos de escola pública tiveram menor rendimento que os alunos de escola particular.

Na tese do mesmo autor, defendida no ano de 1995 e intitulada *Representações infantis sobre a ortografia do português* é possível encontrar dados mais precisos sobre a pesquisa supracitada. O estudo foi realizado em duas escolas: uma pública e uma particular na cidade de Recife (PE). Participaram desse estudo 116 alunos e alunas que estavam concluindo o segundo, terceiro e 4º ano do Ensino Fundamental.

Morais (1995) adotou nessa investigação um desenho transversal intrassujeito que compreendia duas tarefas experimentais: uma tarefa de ditado e uma tarefa de transgressão intencional. O autor sinaliza que essas tarefas tiveram o propósito de comparar o conhecimento ortográfico expresso pelos sujeitos em três níveis diferentes: através da conduta ortográfica que revelavam ao escrever o texto (ditado); por meio das representações explícitas sobre a ortografia da Língua Portuguesa que apresentavam em uma situação de transgressão intencional (transgressão de um texto); e pelas representações sobre a norma ortográfica que haviam elaborado em um nível verbal explícito (entrevistas).

Além dos resultados encontrados nas tarefas, Moraes (1995) também analisou a influência de fatores relativos ao sujeito, como o nível sociocultural e o tempo de escolarização; bem como foi considerada a influência de fatores relativos à norma ortográfica da Língua Portuguesa (correspondências regulares e irregulares e frequência do uso de palavras na escrita). O pesquisador teve como foco alunos já alfabetizados, porém a seleção dos sujeitos foi aleatória, excluindo alunos com dificuldades de aprendizagem.

Morais (1995) argumenta que construiu seus próprios testes, já que até aquele momento não se dispunha, no Brasil e nem em outros países de Língua Portuguesa, testes padronizados para avaliar o rendimento ortográfico dos estudantes. O pesquisador também realizou observações das aulas das professoras dos sujeitos nas duas escolas e concluiu que a metodologia adotada para o trabalho com ortografia era a mesma: ditado de palavras e de textos.

No tocante aos resultados dos ditados, Moraes (1995) apontou algumas evidências. O autor verificou que quanto maior o tempo de escolaridade menos possibilidades os sujeitos tinham de errar. Como já era de se esperar, os aprendizes (tanto da escola particular como pública) erravam mais nas correspondências fonográficas irregulares do que nas regulares. A pesquisa também constatou que os alunos da escola pública apresentaram maior proporção de erros

sobre os grafemas de regularidade biunívoca e contextual. De um modo geral, os sujeitos apresentaram dificuldades em registrar palavras de uso infrequente.

Morais (1995) notou que a maioria dos erros de correspondência fonográfica cometidos por alunos resultou em substituição de grafemas. As análises indicaram que quando as substituições se davam entre grafemas irregulares, a unidade gráfica erroneamente utilizada pelo sujeito tendia a preservar a homofonia da palavra registrada, em comparação à sua forma correta. O autor verificou nos resultados encontrados no ditado aplicado que as correspondências do tipo regulares e irregulares não representam uma simples oposição. Observou, porém, que entre os grafemas regulares o tipo de restrição que determina a correspondência fonográfica (biunívoca, contextual ou morfológica) demonstrou afetar de maneira distinta o rendimento ortográfico dos aprendizes.

Para Moraes (1998), é possível observar que as práticas tradicionais vigentes (ditado, cópia, exercícios de treino e recitação de regras) pecam por alguns traços comuns:

- Em lugar de ajudar o aluno a refletir sobre a ortografia de nossa língua, essas atividades são conduzidas com o espírito de verificar se ele está escrevendo corretamente ou não.
- Levam o aluno a assumir ante a ortografia uma atitude mecânica, passiva, de quem aprende repetindo, imitando um modelo certo. (MORAIS, 1998, p. 57).

Morais (1998) ainda define princípios norteadores para o ensino de ortografia e que servirão de base para as análises dos livros didáticos selecionados nesta pesquisa.

- I. A criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos.
- II. O professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levam à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia.
- III. O professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade (MORAIS, 1998, p. 61-63)

No que se refere à sequenciação do ensino da ortografia, Moraes (1998) orienta para que sejam obedecidos dois critérios: a regularidade (ou irregularidade) das correspondências fonográficas e a frequência de uso das palavras na língua escrita. O autor também orienta para que o docente ajude o aprendiz a superar, progressivamente, todos os casos nos quais existe uma regra, bem como a reconhecer que em certos casos não há regras e que é preciso memorizar a forma correta.

Morais (1998) também apresenta em seu trabalho princípios relativos aos encaminhamentos das situações de ensino-aprendizagem:

- I. A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita.
- II. É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos.
- III. É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem das regras.
- IV. É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam.
- V. É preciso fazer o registro das descobertas das crianças - regras, listas de palavras etc.
- VI. As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou duplas.
- VII. Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos. (MORAIS, 1998, p. 72-75)

Finalmente, é importante explicitar que o trabalho de Morais (1998) está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Este documento, no que diz respeito à ortografia, recomenda que as estratégias de ensino se articulem em torno de dois eixos: o privilégio das regularidades e a preferência, no caso das irregularidades, das palavras mais frequentes e de maior relevância temática. O documento destinado aos ciclos iniciais não menciona o privilégio das regularidades, mas, sim, a distinção entre o que é regular e o que é irregular. Com relação à escolha de palavras de uso frequente, explicita-se, nos primeiro e segundo ciclos, que tal critério deve ser usado não só no caso das palavras com irregularidades, mas também no caso daquelas que apresentam regularidades (BRASIL, 1997).

Um segundo trabalho importante para o referencial utilizado é o de Alvarenga (1995). Esse trabalho refere-se a estudos sobre a canonicidade silábica e acentual. As evidências apontadas por esse autor são consideradas nesta análise para abordar como os aprendizes constroem a norma ortográfica.

Segundo esse autor, as formas construídas pelos aprendizes, consideradas como erro pelo sistema social, não são senão o resultado de hipóteses de como funciona o sistema ortográfico. Essas formas são perfeitamente legítimas, não se caracterizando do ponto de vista cognitivo como erros.

Do ponto de vista da análise, essas formas são um indicador seguro na compreensão dos mecanismos com os quais os aprendizes operam. Ao substituir o termo “erro ortográfico” por “variação ortográfica”, Alvarenga (1993) não está sugerindo somente uma mudança de nome, mas; sobretudo, uma mudança de concepção.

Tradicionalmente, a palavra erro implica em um conjunto de representações, já construídas e disponíveis na comunidade, que aponta para um único referencial do que é ser “correto”.

Essas representações se ancoram numa concepção de notação da escrita como um objeto de conhecimento pronto e acabado. A tarefa dos aprendizes, nessa concepção, se define como uma atividade de assimilação ou apreensão das normas linguísticas. Assim, a avaliação da aprendizagem, no âmbito da escola, se faz em termos de medidas de resultados, nunca em função do desenvolvimento dos mecanismos com os quais operam os aprendizes.

Por outro lado, o termo variação, usado por Alvarenga, parte do ponto de vista que a língua é um objeto de conhecimento aberto, em construção. A tarefa dos aprendizes é compreender os princípios organizadores desse objeto. Suas construções ortográficas não são violações às normas, mas o produto de uma elaboração intensa, produtiva e dinâmica, resultado da aplicação de numerosas hipóteses implícitas. Alvarenga (1993) parte do pressuposto teórico segundo o qual a aprendizagem acontece por meio de um processo de interação entre um sujeito e um objeto a ser construído.

Na aprendizagem da língua escrita, os aprendizes passam a se apoiar fortemente no sistema fonológico da língua falada. Há um equilíbrio instável entre dois polos: de um lado, a força proveniente dos princípios fonológicos da língua falada pelos aprendizes; de outro lado, a forma proveniente das normas ortográficas adotadas pela sociedade (ALVARENGA, 1995). Assim como Morais (1998), Alvarenga (1995) salienta que nesse processo os aprendizes enfrentarão dificuldades na discriminação de formas visuais próximas (“bela” por “dela”), como também na discriminação de elementos sonoros que apresentam traços semelhantes.

A canonicidade, portanto, implica a noção de “ótimo” estrutural, de estrutura privilegiada, preferencial na língua. A estrutura silábica “ótima”, privilegiada em português, é constituída pela sequência de uma consoante e de uma vogal (CV). As outras estruturas silábicas (CVC, V, VC, etc.) por força maior da canonicidade menor, apresentarão, em graus maiores e menores, pontos de instabilidade estrutural (ALVARENGA, 1993, 1995).

Ainda de acordo com Alvarenga (1993, 1995), na estrutura CVC, a consoante final de sílaba, enquanto posição consonantal fraca é, por força de sua instabilidade da fala, uma fonte importante de variações ortográficas. Nessa posição, existem dois tipos diferentes de variações ortográficas: convenções ortográficas (“vemda” no lugar de “venda”) e variações possíveis na pronúncia (“animal”, “animau”; “animar”, “animá”).

Relativamente à estrutura silábica da CCV, é possível pensar nos diversos casos de inserção vocálica entre as duas consoantes (ex.: “advogado”) ou nos casos de queda de uma das consoantes adjacentes (“entou” no lugar de “entrou”).

No que se refere à estrutura silábica V, pode-se supor que sua instabilidade decorre da ausência de uma consoante à esquerda da vogal. O processo muito comum de apagamento dessa vogal tem como resultado uma ressilabação regularizadora que cria a estrutura CV (“marelo” no lugar de “amarelo”)

Em relação à estrutura silábica VC, encontram-se variações ortográficas que se caracterizam pela inversão de elementos (“seta” no lugar de “está”) ou pelo apagamento da sílaba (“tava” no lugar de “estava”). Se for considerada a estrutura silábica CVS (consoante + vogal + semivogal) será possível ver, novamente, a regularização da estrutura silábica rumo à estrutura CV, por exemplo: “falô” no lugar de “falou”.

Alvarenga (1993, 1995) também aponta para a existência de uma canonicidade acentual. Segundo o autor, a estrutura acentual privilegiada na língua portuguesa é aquela em que a tônica se localiza na penúltima sílaba da palavra (paroxítona). As outras estruturas acentuais (oxítonas, proparoxítonas), por força da canonicidade menor, apresentarão, em graus maiores e menores, pontos de instabilidade estrutural.

Em função da estabilidade da sílaba tônica, pode-se sugerir que a sílaba fraca seja um ponto mais frequente de variações ortográficas que a sílaba forte ou tônica. Certas palavras não têm na sua vogal média alçada, como, por exemplo, “cenoura” e “bolada” que têm sua primeira vogal média preservada em todas as pronúncias (“cenora” e “bolada”, nunca “sinora” e “bulada”). Outras palavras na língua, no mesmo contexto, já têm uma vogal alta na sua forma subjacente e as letras {i} e {u} na sua representação gráfica, como, por exemplo, “cinema” (“si’nema”) e “mulata” (“mu’lata”) (ALVARENGA, 1993, 1995).

Não existe uma relação biunívoca entre as pronúncias (“mi’ninu”) e (“pu’mada”) e suas representações gráficas, “menino” e “pomada”. Como essas palavras podem ser pronunciadas, em língua culta, com suas vogais médias originais, e como há palavras para as quais esta bivalência não existe (“cenoura”, “bolada”), os aprendizes não podem estabelecer uma regra estável e geral de correspondência grafema/fonema (ALVARENGA, 1993, 1995).

Sabe-se que existem na língua os sons (i) e (u), representados ora pelas grafias “e” e “o” (“menino” e “pomada”), ora pelas grafias “i” e “u” (“cinema” e “mulata”). Sabe-se ainda que existem na língua as grafias “e” e “o” que são, ora representação dos sons (i) e (u) (“menino” e “pomada”), ora a representação dos sons (e) e (o) (“cenoura” e “bolada”). Diante desses fatos, a única maneira de produzir grafias consideradas como corretas pela ortografia oficial se dá, de fato, pela memorização (ALVARENGA, 1993, 1995).

Para Alvarenga (1995), a escala de canonicidade, ligada à instabilidade das estruturas menos canônicas, pode ser uma explicação de variações ortográficas resultantes do processo fonológico de redução de palavras proparoxítonas a paroxítonas. Assim, por exemplo, palavras como “abobra” e “coscas” (“abóbora” e “cócegas”) se tornam cada vez mais frequentes na língua. Essas palavras possuem obrigatoriamente duas sílabas fracas adjacentes depois do acento tônico. Assim, na linha dos acentos, existem dois elementos adjacentes de mesma natureza: duas sílabas fracas.

Em seu artigo de 1995, Alvarenga propõe as seguintes diretrizes metodológicas para o trabalho sistemático no ensino-aprendizagem da ortografia (QUADRO 1):

Quadro 1 – Diretrizes metodológicas

CATEGORIAS	APLICAÇÃO	DIRETRIZES METODOLÓGICAS
<p><b>Categoria 1:</b> variações provenientes da utilização de outros tipos de escrita não alfabéticos.</p>	<p>No lugar da palavra <i>lata</i>, os aprendizes iniciantes constroem frequentemente a representação silábica <i>lt</i> ou silábica-alfabética <i>lta</i>.</p>	<p>As variações ortográficas refletem o desconhecimento dos princípios básicos de uma escrita alfabética.</p>
<p><b>Categoria 2:</b> variações provenientes de problemas ligados à percepção visual ou auditiva.</p>	<p>Caracterizam-se pela troca no desenho das letras, <i>dala</i> no lugar de <i>bala</i>, <i>gamhar</i> no lugar de <i>ganhar</i> ou pela troca resultante de possíveis interferências auditivas ou articulatórias como em <i>vazer</i> e <i>jamar</i>.</p>	<p>Aprendizes que trocam, por exemplo, <i>p</i> por <i>b</i> (<i>pipa</i> por <i>bipa</i>), <i>t/d</i> (<i>todo</i> por <i>dodo</i>), <i>f/v</i> (<i>foi</i> por <i>voi</i>), <i>c/g</i> (<i>cabelo</i> por <i>gabelo</i>), <i>x-ch/j-g</i> (<i>chamar</i> por <i>jamar</i>) não devem ser levados simplesmente ao exercício da cópia de modelos escritos. Esse problema se resolve com exercícios orais que levem os aprendizes a perceberem diferenças sonoras entre os pares acima e a associarem essas diferenças com as diferenças gráficas correspondentes.</p>
<p><b>Categoria 3:</b> variações provenientes de mudanças de convenção ortográfica: 3.1 com controle contextual; 3.2 sem controle contextual.</p>	<p>Um exemplo do primeiro caso é a representação do traço nasal de final de sílaba. Regra geral, traço nasal em questão é representado pela letra <i>n</i> (<i>contente</i>, <i>onze</i>), exceto quando seguido das consoantes <i>p</i> (<i>campo</i>) e <i>b</i> (<i>cambada</i>). No segundo caso, das convenções idiossincráticas e não possíveis de generalização (as trocas <i>s</i> por <i>z</i> (<i>dezaestre</i>)).</p>	<p>Refere-se às variações ortográficas produzidas como resultado do não-domínio das convenções oficiais. No caso das variações que indicam a não automatização de convenções controladas por regras, os aprendizes devem ser levados, por exercícios que estimulem o raciocínio, à compreensão das regras. Não se trata de cópias de listas de palavras, mas de reflexões a partir de grupos de palavras bem escolhidas, que indiquem o uso de regras. A habilidade de usar o dicionário é fundamental na aprendizagem dessas palavras.</p>
<p><b>Categoria 4:</b> variações provenientes da força regularizadora dos princípios fonológicos aplicados: 4.1 nível da sílaba; 4.2 nível do acento.</p>	<p>Na linha dos acentos, o modelo apresentado explica variações como <i>abobra</i>. Na linha silábica, o modelo explica variações como <i>vouta</i>, <i>adivogado</i>, <i>entou</i>, <i>vole</i>. A hipercorreção é um processo que pode ocorrer dentro de qualquer categoria.</p>	<p>Relaciona-se, fundamentalmente, às variações produzidas sob a influência da fala. As metodologias adequadas são as que levam os aprendizes a compararem sua fala com os recursos utilizados na escrita.</p>

Fonte: Alvarenga, 1995.



Em síntese, tanto para Moraes (1998) como para Alvarenga (1993, 1995), o ensino da ortografia deve ser conduzido de forma reflexiva e sistemática. Os autores opõem-se quanto ao conceito de "erro", porém ambos entendem que os alunos, ao realizarem seus registros, revelam seus níveis de conhecimento sobre a ortografia, bem como suas hipóteses de como o sistema ortográfico funciona. Portanto, fica evidente que, para ambos estudiosos, o trabalho com a ortografia em sala de aula não deve se restringir a um processo passivo de memorização de formas corretas. O processo de aprendizagem deve ser reflexivo, de modo que o aprendiz elabore em sua mente informações sobre as formas corretas das palavras, de maneira a compreender os princípios organizadores da ortografia.

Esses direcionamentos fornecidos por Moraes (1998) e Alvarenga (1993, 1995) levaram esta pesquisa a investigar se os livros didáticos de Língua Portuguesa cumprem com essas orientações ou se mantêm a já ultrapassada estratégia de armazenamento de formas corretas por meio de atividades excessivamente mecânicas e repetitivas.

Na próxima seção, serão elencadas algumas pesquisas que já sinalizam as propostas de trabalho com a norma ortográfica nos LDs aprovados pelo PNLD. Tais estudos serviram como parâmetros para o desenvolvimento deste trabalho.

### 1.3 PESQUISAS SOBRE ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO

Na introdução deste trabalho, foi salientado que são escassas as pesquisas que tratam da ortografia no livro didático. Nesta seção, será feita uma resenha de alguns deles por considerar os resultados dessas investigações como fonte de referência para a interpretação dos dados desta tese.

Investigações sobre livros didáticos passaram a fazer parte do universo das pesquisas principalmente depois que esses materiais começaram a ser avaliados sistematicamente e distribuídos pelo Governo Federal no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com o Fundo de Desenvolvimento da Educação<sup>14</sup> (FNDE), o PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Neste ano, o Estado criou um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e,

---

<sup>14</sup>Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518hist%C3%B3rico?highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJwbm9kaW99>>. Acesso em: 14 maio 2013.

consequentemente, auxiliando no aumento de sua produção. Anos depois, em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros.

Finalmente, em 1985, o PLIDEF dá lugar ao PNLD, trazendo diversas mudanças, como por exemplo: indicação do livro didático pelos professores e reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos. Apesar da criação do PNLD ser datada a partir de 1985, muitas de suas características foram alteradas em 1996, ano em que foi ampliado e sistematizado. Atualmente, suas funções principais são avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino público. No ano de 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos com especialistas das áreas de ensino. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. Além disso, há critérios específicos que visam garantir a qualidade metodológica das obras aprovadas pelo Programa.

Os trabalhos de pesquisa encontrados, geralmente, tomam por referência obras aprovadas no PNLD. Foram localizados três trabalhos defendidos nos anos 2000, sob orientação do professor Artur Gomes de Moraes, que investigam o tratamento didático dado à análise linguística nos livros didáticos. São eles: *Análise Linguística nos Livros Didáticos recomendados pelo PNLD 200-2001: o tratamento dado aos aspectos de normatividade*, dissertação defendida em 2002 por Aparecida Moreira da Silva Biruel; *Entre “Ensino de gramática” e “Análise Linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos*”, tese defendida em 2008 por Alexandro da Silva; *O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade*, dissertação defendida em 2008 por Jorge Luís Lira da Silva.

Biruel (2002) analisou o tratamento didático proposto para o ensino de análise linguística, em duas coleções de livros didáticos recomendados pelo Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2000-2001. A autora buscou verificar como ocorreu a

transposição didática em aspectos referentes à normatividade, incluindo a ortografia. A pesquisa evidencia que os autores dos livros didáticos pareciam ainda presos a uma visão homogênea de “norma culta”, vinculada às prescrições da Gramática Normativa Tradicional (GNT). Sendo assim, pouco foi proporcionado ao aluno como oportunidades de reflexão sobre a adequação da variedade linguística e sobre os contextos de interlocução e os gêneros textuais.

Em ortografia, tema central desta análise, Biruel (2002) identificou que as estratégias de ensino utilizadas pelos livros didáticos, no trabalho com a ortografia, não auxiliavam o aluno a distinguir o que ele podia compreender e o que era possível de ser memorizado. Não havia distinção entre atividades que exploravam correspondências regulares e irregulares da norma.

Biruel (2002) examinou quatro volumes de duas coleções<sup>15</sup> de livros didáticos recomendados pelo PNL 2000-2001. A autora verificou alguns aspectos relacionados à ortografia, entre eles: discussão sobre ortografia presente nos Manuais do Professor (MP); o tratamento diferenciado (ou não) dos aspectos regulares e irregulares da norma ortográfica; tipos de atividades realizadas pelos alunos.

No tocante ao primeiro aspecto, a autora sinalizou que a coleção ALP foi a que apresentou um maior investimento na fundamentação teórica sobre a ortografia em seu MP, porém o trabalho didático no livro do aluno ficou a desejar. Na coleção LI, a ortografia também apareceu em todos os volumes, porém essa coleção fez um trabalho mais restrito, do que na LP, abordando, basicamente, palavras dependentes de contextualização para a sua correta notação.

Para a pesquisadora, ambas as coleções evidenciaram nos MPs uma abordagem mais extensa sobre a correção e autocorreção, no entanto, a autora critica as coleções, pois entende que nelas é atribuída ao professor apenas a missão de transmitir para o aluno a escrita correta das palavras como forma de consertar os seus erros.

Em relação ao segundo aspecto, Biruel (2002) concluiu que as coleções ALP e LI, de maneira geral, não discriminavam os aspectos regulares e irregulares nas atividades propostas nos LDs, como também nas considerações feitas nos MPs. No que se refere às regularidades, especificamente, na coleção LI, Biruel (2002) observou que não houve promoção de sequências de exercícios que possibilitassem aos aprendizes analisar, inferir e construir regras.

---

<sup>15</sup> As duas coleções analisadas pela autora são: *ALP: análise, linguagem e pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista*, de Maria Fernandes Cocco & Marco Antonio Hailer. São Paulo, Ed. Renovada; FTD, 1995 (doravante ALP) e *Linguagem e Interação*, de Edna Maria Pontes *et al.* Curitiba, Módulo, 1998 (doravante LI).

Já a coleção ALP demonstrou maior interesse em inserir os aspectos irregulares nos exercícios de ortografia. Quanto às regularidades, a coleção ALP também apresentou poucas atividades que auxiliassem os alunos na construção de regras.

O terceiro aspecto diz respeito aos tipos de atividades que os alunos fizeram nos LDs. Os resultados do trabalho de Biruel (2002) indicam que as coleções propunham exercícios de pesquisas de palavras com dificuldades ortográficas. Nas duas coleções, observou-se a preocupação em não tratar a ortografia como objeto de conhecimento independente da realização de textos. Para Biruel (2002), “esse enfoque, pensamos, termina fazendo com que o ensino da ortografia fique deturpado e criem-se falsas necessidades para o aluno ‘produzir textos’” (BIRUEL, 2002, p. 172).

Finalmente, Biruel (2002) concluiu que as estratégias didáticas adotadas pelas coleções não favoreceram o aprendiz para que ele se aproprie das regras ortográficas, distinguindo o que poderia ser aprendido e o que deveria ser memorizado. A autora apresenta os seguintes apontamentos em sua conclusão: “não evidenciamos um trabalho eficaz que buscasse levar o aprendiz a obter autonomia ao notar as palavras, seja através da compreensão de regras ou pelo manuseio de fontes externas como o dicionário (irregularidades)” (BIRUEL, 2002, p. 176).

O segundo trabalho que serviu de referência para esta tese intitula-se *Entre “Ensino de gramática” e “Análise Linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e Livros Didáticos*, tese defendida em 2008 por Alexandro da Silva. O estudo buscou investigar o tratamento dado ao “ensino da gramática” ou à “análise linguística” em currículos e LDs da Língua Portuguesa. A tese analisou as mudanças, sobretudo didáticas, em relação ao antigo ensino da gramática escolar. Nesse trabalho, foram examinados documentos e manuais didáticos como Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos do Estado de Pernambuco e da cidade de Recife, Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (1997-2007), três coleções de livros didáticos das séries iniciais (aprovadas no PNLD 2007). Alguns dos resultados de Silva (2008a) apontam que os LDs estabeleciam metas mais relacionadas ao domínio da gramática ou da língua em si mesmos. Apesar de haver críticas à tradição do ensino da gramática nos currículos, Silva (SILVA, A., 2008) observou que a mesma orientação não aparecia de maneira explícita nos livros didáticos.

O trabalho desse autor (SILVA, A., 2008) propõe uma análise das coleções baseadas em algumas categorias que serão melhor detalhadas no Capítulo 2 desta tese. Tratam-se das atividades metalinguísticas e unidades linguísticas que foram elencadas para a análise dos livros didáticos. Nas atividades metalinguísticas, Silva adotou as categorias de análise: “identificação”, “classificação”, “comparação”, “análise”, “produção”, “conceituação” e “denominação”. Em relação às unidades linguísticas, foram consideradas as seguintes categorias: “letra”, “sílabas”, “morfemas”, “palavras”, “frase, oração, período”, “parágrafo”, “texto” e “conceito/termos metalinguísticos” (SILVA, A., 2008).

O autor (SILVA, A., 2008) analisou três coleções de livros didáticos: *Porta Aberta* (PA)<sup>16</sup>; *Projeto Pitangua* (PP)<sup>17</sup>; *Os caminhos da Língua Portuguesa* (CLP)<sup>18</sup>. Ao analisar as coleções, o autor encontrou, em algumas delas, poucas atividades de “análise”, no caso de conteúdos “tradicionais”. Os resultados apontam para um investimento não expressivo nas atividades metalinguísticas de “conceituação” e “denominação”. Foi observado que as unidades linguísticas “letra”, “palavra” e o “texto” eram as mais privilegiadas nas coleções. Referente ao ensino da ortografia, Silva (SILVA, A., 2008) encontrou duas inovações principais: o uso de textos e a tendência a não explicitar informações prontas.

O terceiro trabalho observado intitula-se *O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade*, dissertação defendida em 2008 por Jorge Luís Lira da Silva. Nessa dissertação, Silva (SILVA, J., 2008) buscou analisar o tratamento didático proposto para o ensino de análise linguística nos eixos da normatividade e textualidade. Para isso, foram utilizadas duas coleções de LDs recomendados pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2005, destinados às séries finais do Ensino Fundamental.

No trabalho, foi feito um levantamento das atividades contidas nos livros didáticos, referentes à análise linguística, em específico, ortografia, pontuação, variação linguística e referenciação. Silva (SILVA, J., 2008) constatou que os livros apresentaram propostas didáticas diferenciadas na ortografia. A coleção *Português: uma proposta para o Letramento* (PPL)<sup>19</sup> dedicou um espaço secundário para o tratamento da ortografia, com investimentos nas irregularidades dependentes do contexto. A coleção *Português para todos*<sup>20</sup> (PPT) apresentou

<sup>16</sup> CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta Aberta*. São Paulo: FTD, 2005.

<sup>17</sup> Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, 2005.

<sup>18</sup> GREGOLIN, Maria do Rosário. *Os caminhos da Língua Portuguesa*. São Paulo: Atual, 2004.

<sup>19</sup> SOARES, Magda. (2003) Col. *Português: Uma proposta para o Letramento*. São Paulo: Moderna.

<sup>20</sup> TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriania Toscano. (2003). Col. *Português para todos*. São Paulo: Scipione.

seções específicas para tratar da ortografia e da acentuação, porém houve maior enfoque em terminologias, nomenclaturas e construção de regras.

O autor (SILVA, J., 2008) também investigou se havia um tratamento diferenciado para os casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica. Segundo o autor, a coleção PPL, apresentou um trabalho assistemático, abordando aspectos de grafias dependentes de contextualização. O pesquisador localizou cinco questões dedicadas ao trabalho com relações de correspondências fonográficas irregulares. Ele considerou que as atividades propostas pelos LDs não envolviam nenhuma estratégia que mobilizasse os aprendizes a “fixar” melhor as palavras trabalhadas (SILVA, J., 2008).

Observou, também, que o ensino de ortografia na coleção PPT foi mais sistemático, porém, da mesma forma, não apresentou um trabalho diferenciado com as regularidades e irregularidades ortográficas (SILVA, J., 2008). Identificou, também nessa coleção, um alto investimento das atividades em explicitar nomenclaturas e classificações, aspectos, que, segundo o autor, se “sobrepuseram aos objetivos de alguns comandos de atividades que pediam comparação e ‘construção’ de regras” (SILVA, J., 2008, p. 139). Nessa coleção, foi observado também um investimento superior nas irregularidades, cuja estratégia didática era a pesquisa de palavras em jornais, revistas ou consultas a gramáticas e dicionários.

Finalmente, ele (SILVA, J., 2008) concluiu que as coleções ainda não apresentavam um ensino sistemático da ortografia. Constatou, também, que as coleções se diferiam bastante, já que em uma havia ausência de atividades sobre a norma ortográfica e em outra uma abordagem da ortografia, assim como de outros conteúdos linguísticos, marcadas pelo uso de terminologia e nomenclaturas.

Em síntese, este capítulo apresentou as teorias principais que fundamentaram esta pesquisa. Para que fosse considerada a qualidade ou não do trabalho com a ortografia no livro didático, levou-se em conta as considerações de Morais (1998) e Alvarenga (1993, 1995) sobre o processo de ensino e aprendizagem da norma ortográfica. Como já foi anunciado, as pesquisas em torno do objeto de investigação desta tese ainda são escassas, porém os trabalhos (BIRUEL, 2002; SILVA, A., 2008; SILVA, J., 2008) que investigaram o tratamento didático dado à análise linguística, em específico à ortografia, nos LDs, constituíram um importante parâmetro para as análises desta pesquisa, o que será melhor detalhado no próximo capítulo.

## 2 ENSINO DE ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo apresenta as observações realizadas em quatro coleções avaliadas no PNLD a fim de verificar o tratamento dado à ortografia em cada uma delas. As perguntas gerais que nortearam essas observações foram: há um ensino sistemático de ortografia nas coleções?; que atividades são propostas?; as regularidades e as irregularidades ortográficas são ensinadas? O capítulo traz quatro seções: a primeira detalha a pesquisa documental, apresentando uma fundamentação das escolhas realizadas em trabalhos atuais e os procedimentos utilizados para coletar dados. A segunda seção apresenta, a partir do trabalho de Silva (SILVA, A., 2008), um conjunto de categorias utilizado nas análises das quatro coleções. Detalhou-se, com exemplos retirados das coleções observadas, os tipos de atividades e os conteúdos que essas atividades pretendem ensinar. A terceira seção traz os resultados das análises, apresentando-os por meio de tabelas e gráficos. A quarta seção destaca as coleções que realizam um ensino sistemático da ortografia e a quinta identifica o tratamento das regularidades e irregularidades ortográficas nas coleções.

### 2.1 COLETA DE DADOS NA PESQUISA DOCUMENTAL

Na primeira parte da pesquisa, dois documentos foram analisados: o Guia do PNLD 2013<sup>21</sup> e quatro coleções identificadas pelas resenhas desse guia. O Guia foi analisado para que fossem encontradas nele as coleções didáticas nas quais o tratamento dado à ortografia se destacasse. Esse guia ajudou o professor a escolher – para o período de 2013 a 2015 – os livros didáticos mais adequados para o ensino da Língua Portuguesa no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ele é constituído de um conjunto de resenhas que descrevem as coleções, “apontando a contribuição que trazem para o letramento, a aquisição do sistema de escrita, o ensino da leitura, a produção escrita, a oralidade e os conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2012, p. 9). As resenhas são produzidas por pesquisadores e estudiosos da área, depois da análise de todos os eixos de ensino.

A partir leitura de todas as resenhas do Guia, foram levantadas categorias referentes a apreciações dos avaliadores recorrentes nas resenhas. Com esse levantamento, foram identificadas quatro coleções de Língua Portuguesa destinadas aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: duas coleções que consideradas bem avaliadas, porque as resenhas do Guia indicam pontos positivos em relação ao trabalho com a ortografia e outras duas coleções cujas

---

<sup>21</sup> É nesse guia que o Ministério da Educação apresenta aos professores as coleções aprovadas na avaliação dos especialistas.

resenhas sinalizam restrições ao tratamento dado à ortografia. Identificadas as coleções, então, oito volumes foram tomados para análise. Em cada volume, foram analisadas todas as seções que tratam de ortografia, na quais foram identificadas as que abordam o ensino das regularidades e das irregularidades ortográficas e da acentuação. Nos volumes das quatro coleções, em especial, foi realizado um levantamento de categorias a partir das regularidades encontradas. Com base nessa categorização, foi realizada uma contagem das regularidades observadas. Após a contagem, foi feito um somatório que resultou na indicação, em tabelas e gráficos, da quantidade (registrada em forma de porcentagem) de vezes que essas regularidades aparecem nas coleções. Além dessa verificação quantitativa nas coleções, também uma investigação qualitativa foi realizada atentando para a compreensão e a interpretação do fenômeno observado (SANTOS FILHO, 2000, p. 43). Sendo assim, tem-se a consciência de que

(...) as investigações qualitativas, por usar diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 147).

Isto significa que, ao serem criadas categorias e as mesmas serem atribuídas às atividades dos livros didáticos, fez-se uso de uma interpretação flexível. Nas duas subseções a seguir, são descritos os procedimentos de coleta e de análises de dados no Guia PNLD (2013) e nos LDs (bem avaliados e com restrições).

### **2.1.1 Escolha de coleções no Guia PNLD 2013**

Iniciou-se a investigação no Guia do PNLD 2013, a partir de junho de 2012, quando o Guia foi liberado para as escolas e disponibilizado no site do Ministério da Educação (MEC). Era preciso selecionar algumas coleções para a análise desta pesquisa e buscavam-se alguns livros considerados bons e outros com restrições no que se refere ao ensino da ortografia. Sendo assim, resolveu-se tomar como referência as resenhas do Guia do PNLD para melhor respaldar a seleção. O Guia traz 28 resenhas de coleções destinadas aos três anos iniciais (Alfabetização e Letramento) e 22 resenhas de coleções para os anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa). Além das resenhas, o Guia também apresenta os objetivos da avaliação realizada pelo MEC e os princípios e critérios que regem a avaliação.



Após a leitura geral do Guia, observaram-se pontos de argumentação das resenhas que apresentassem uma certa regularidade, para que, assim, fosse possível criar um conjunto de categorias. A análise das resenhas do Guia do PNLD 2013, portanto, teve foco nas considerações a respeito do eixo Conhecimentos Linguísticos, no qual se contemplam atividades de ortografia.

Com isso, criou-se um sistema de anotações, como sugere Loizos (2004), no qual foram registrados os pontos principais abordados nas resenhas, no que concerne ao eixo dos Conhecimentos Linguísticos, em particular, à ortografia. A partir desses registros, foram observados termos e expressões que eram recorrentes nas resenhas como: *ensino das regularidades e irregularidades ortográficas; abordagem transmissiva; perspectiva normativa e descritiva; ensino reflexivo; atividades sistêmicas e consistentes; abordagem lúdica; reflexão epilinguística; atividades estruturadas e mecânicas*; entre outros. O uso desses termos leva a inferir o tipo de trabalho realizado com a ortografia nas coleções, por isso, as coleções foram divididas em dois grupos: um grupo em que mais se destacavam palavras ou expressões que apontam para um bom trabalho no ensino da ortografia; e outro grupo que se caracteriza pelo uso de palavras e expressões que sugerem restrições para a aprendizagem do norma ortográfica.

Como resultado dessa análise, foi identificado que as coleções *Brasiliiana* e *A escola é nossa* apresentaram uma maior recorrência de palavras e ou expressões de restrições nas resenhas. A resenha da coleção *Brasiliiana* enfatizou, por exemplo, restrições como: *trabalho excessivo com a metalinguagem; ensino da Gramática Normativa; pouca articulação entre Conhecimentos Linguísticos e demais eixos; nomenclatura gramatical recorrente; atividades estruturadas/mecânicas; pouca sistematização ou inexistência de atividades*. Assim como a *Brasiliiana*, a coleção *A escola é nossa* também apresentou restrições semelhantes, a saber: *ensino prescritivo; Conhecimentos Linguísticos (ou ortografia) como ponto **fraco**; pouca articulação entre Conhecimento Linguístico e demais eixos; nomenclatura gramatical recorrente; atividades estruturadas/mecânicas e norma de prestígio sobrepondo a variação linguística*.

Da mesma forma, foram selecionadas coleções que se destacaram com uma maior ocorrência de palavras e ou expressões que apontavam para características recomendáveis para o ensino-aprendizagem da ortografia. São elas: *Asas para voar - Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa; Projeto Buriti: Língua Portuguesa; Projeto Descobrir: Língua Portuguesa* e

*Registrando Descobertas: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa.* Nas resenhas dessas coleções, foram recorrentes expressões como: *ensino das regularidades ortográficas; ensino das irregularidades ortográficas; ensino construtivo; complementação do trabalho docente; atividades sistemáticas e consistentes; abordagem lúdica; abordagem contextualizada e reflexiva das convenções; Conhecimento Linguístico (ou ortografia) como ponto forte e uso do dicionário em atividade.*

### **2.1.2 Quatro coleções didáticas selecionadas**

Como o desejo era analisar o mesmo número de coleções com características recomendadas ao ensino e de coleções com restrições, foram identificadas *Projeto Buriti: Língua Portuguesa* (SANCHEZ, 2011) e *Projeto Descobrir: Língua Portuguesa* (ALBUQUERQUE, 2011) como as duas que mais apresentaram referências, nas resenhas, a uma abordagem sistemática da ortografia e ao ensino mais reflexivo da norma ortográfica. Essas duas, então, juntamente com as coleções *Brasiliana* (TORRES; COSTA; PALOPOLI; BASSO, 2011) e *A escola é nossa* (CAVEQUIA, 2011) foram as quatro coleções selecionadas para a observação do trabalho com a ortografia.

Depois de identificadas no Guia as quatro coleções, foi feita a leitura de todas as atividades de ortografia dos volumes de 4º e 5º ano de cada coleção. É nesses anos de escolaridade que a ortografia tende a ser sistematizada no Ensino Fundamental, já que os três anos iniciais são dedicados à aquisição do sistema alfabético.

## **2.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE: TIPOS DE ATIVIDADES E CONTEÚDOS DE ENSINO NAS COLEÇÕES**

Na análise das quatro coleções, foram utilizadas duas grandes categorias: uma para observar o tipo de atividades propostas e outra para observar os conteúdos propostos por essas atividades ou as unidades linguísticas com as quais os alunos lidavam em cada uma das atividades.

O norte para observação das atividades foi construído a partir da consulta a um dos trabalhos apresentados na justificativa desta tese: *Entre “Ensino de Gramática” e “Análise Linguística”*: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos, de Silva (SILVA, A., 2008). O pesquisador buscou investigar o tratamento dado ao ensino de gramática ou à análise linguística, em currículos e livros didáticos da área de Língua Portuguesa, analisando mudanças, sobretudo didáticas, em relação ao antigo ensino da gramática escolar. Nesse

trabalho, Silva (SILVA, A., 2008) se utiliza de um conjunto de categorias que propõe, além das atividades metalinguísticas envolvidas nos exercícios, uma análise das unidades linguísticas sobre as quais os alunos trabalham. De acordo com o autor, as categorias foram

elaboradas indutivamente a partir do exame das atividades propostas nos livros didáticos, levando em conta, também, alguns aspectos dos diferentes tempos de aprendizagem descritos por Ros-Dupont e Binisti (2006): observação, reflexão, exercício e instalação de saberes (SILVA, A., 2008, p. 147).

Foram consideradas as contribuições do trabalho de Silva (SILVA, A., 2008) e utilizada boa parte das categorias por ele sugeridas, porém, também observando o que as próprias atividades dos livros didáticos em análise realizavam, foram propostas algumas alterações.

### **2.2.1 Atividades Metacognitivas<sup>22</sup>**

No trabalho de Silva (SILVA, A., 2008), o autor se utiliza da nomenclatura “atividades metalinguísticas”. Nesta pesquisa, foi feita a opção pelo termo “atividades metacognitivas”, baseado na dissertação de Monteiro (2008, p. 60), que define metacognição como “a capacidade de conhecer e pensar sobre o seu próprio pensar”. Essa definição contempla as análises desta pesquisa, uma vez que se buscou categorizar as atividades metacognitivas, não necessariamente as metalinguísticas. Além disso, acredita-se que

o conhecimento metacognitivo pode ser definido como sendo o conhecimento que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatos ou variáveis da pessoa, da tarefa, da estratégia, e sobre o modo como eles afetam os resultados dos processos cognitivos (MONTEIRO, 2008, p. 60).

Salvo a adesão à nomenclatura “atividades metacognitivas”, foram consideradas em grande parte as categorias sugeridas por Silva (SILVA, A., 2008) em seu trabalho. Foram feitas, no entanto, algumas modificações nos textos explicativos da categoria, para melhor adequação à natureza desta pesquisa.

**IDENTIFICAÇÃO:** nesta categoria foram considerados exercícios de reconhecimento das diversas unidades linguísticas exploradas nos exercícios. A identificação acontece de diversas formas, solicitando que o aprendiz verifique a posição da unidade linguística, bem como a tonicidade. Nessas atividades, são comuns ações como sublinhar, marcar “x”, pintar, circular, copiar, entre outras (FIGURA 3).

---

<sup>22</sup> Foi adotado neste trabalho o termo “atividade” como sinônimo de “operação cognitiva”.

Figura 3 – Exemplo de exercício da categoria *identificação*

Para falar e escrever melhor

**Ortografia** Sons da letra X

1 Veja o trecho de uma outra notícia.

- Leia-o em voz alta.

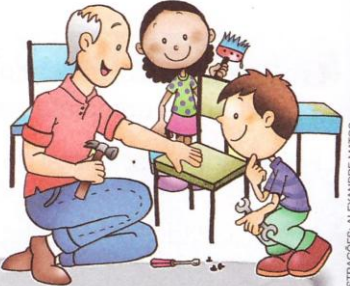
O trabalho de pais, professores, alunos e funcionários deixou o primeiro pavimento da escola praticamente novo. A próxima etapa é a restauração do andar térreo da unidade, também bastante depredado.

Disponível em: [www.df.gov.br](http://www.df.gov.br). Acesso em: 2 fev. 2011.

a) No caderno, copie do texto as palavras que estão escritas com **x**.  
deixou, próxima

b) Em qual palavra a letra **x** tem som S?  
próxima

c) Em qual palavra a letra **x** tem som CH?  
deixou



Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 148, primeira questão.





Na figura 3, os exercícios A, B e C da questão um propõem a *identificação*. No exercício A, o aluno tem de identificar, localizar as palavras que são grafadas com a letra {x}. Nos exercícios B e C, a tarefa é a identificação dos diferentes sons da letra {x} nas palavras.

CLASSIFICAÇÃO: considerou-se nesta categoria, casos em que os alunos têm de categorizar as unidades linguísticas em diferentes classes (FIGURA 4).

Figura 4 – Exemplo de exercício da categoria *classificação*

Verifique, com o professor ou consultando o dicionário, se você completou as palavras corretamente. Depois de corrigi-las, reescreva-as no caderno, organizando-as de acordo com os seguintes grupos.

o	policia moleque toalha mochila	ou	louvar doutor lavoura cenoura	u	bueiro cuspir jabuticaba entupir
---	---	----	--	---	---

Fonte: Coleção *A Escola é nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 125, primeira questão.

Na figura 4, é possível identificar no comando da primeira questão a divisão de palavras em grupos, considerando as vogais ou encontros vocálicos presentes na primeira sílaba.

**COMPARAÇÃO:** neste caso, foram incluídos exercícios que levavam o aprendiz a estabelecer diferenças e semelhanças entre unidades linguísticas. Essas diferenças podem ser relacionadas à tonicidade, bem como à posição dentro da palavra (FIGURA 5).

Figura 5 – Exemplo de exercício da categoria *comparação*


## Palavras com ss e ç

1. Observe estas palavras.

osso	massa	traça	palhaço
------	-------	-------	---------

Agora, troque ideias oralmente com os colegas sobre as seguintes questões.

- Nas palavras acima, o **ç** e o **ss** estão representando o mesmo som ou sons diferentes? O mesmo som (som de s).



Custavo Michaliski/Arquivo da Editora

Fonte: Coleção *A Escola é nossa* –Língua Portuguesa. 4º ano, p. 48, primeira questão.

Na figura 5, os alunos, após observarem as palavras no quadro e trocar ideias entre si, devem comparar os sons grafados pelas letras {ç} e o {ss}.


**ANÁLISE:** nesta categoria, foram considerados os exercícios que exploram uma reflexão explícita das unidades linguísticas. Nos exercícios, os alunos precisam justificar características, propriedades ou princípios relativos à unidade linguística explorada (FIGURA 6). Também foram considerados nesta categoria exercícios que solicitam a inferência e produção de uma regra, como pode ser observado no segundo exemplo (FIGURA 7).

Figura 6 – Exemplo 1 de exercício da categoria *análise*

**4** Leia um trecho da reportagem *Como o aquecimento global vai afetar o Brasil*.

A primeira cena que vem à cabeça quando se fala em **aquecimento** global são cidades **submersas** pela elevação do nível do mar. A imagem da zona sul do Rio de Janeiro alagada é uma **possibilidade**, mas, se isso **ocorrer**, dificilmente será antes de 2100.

Revista *Época*. 2 abr. 2007.



- Responda no caderno.
- a) Por que algumas linhas do texto terminaram com hífen?  
*Porque as palavras não cabiam inteiras na linha e tiveram de ser divididas em sílabas.*
- b) Se as palavras destacadas no texto estivessem no final da linha, quais as possibilidades de divisão de cada uma delas?

**50**

**Aquecimento:** a-quecimento; aque-cimento; aqueci-mento; aquecimen-to. **Submersas:** sub-mersas; submer-sas. **Possibilidade:** pos-sibilidade; possi-bilidade; possibi-lidade; possibili-dade; possibilida-de. **Ocorrer:** o-correr; ocor-rer.

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, pg. 50, 4ª questão, letras A e B.

Na 4ª questão, após a leitura de um texto, o aluno precisa responder duas perguntas que exigem a análise da função do hífen (letra A) e a inferência de como deveriam ser segmentadas as palavras (letra B).

Figura 7 – Exemplo 2 de exercício da categoria *análise*

**3** Observe o que você estudou nas atividades 1 e 2.

- Escreva no caderno uma regra para a divisão silábica dos dígrafos.  
*Separam-se os dígrafos ss, rr, sc, sç e xc. Não se separam os dígrafos lh, nh, ch, gu e qu.*

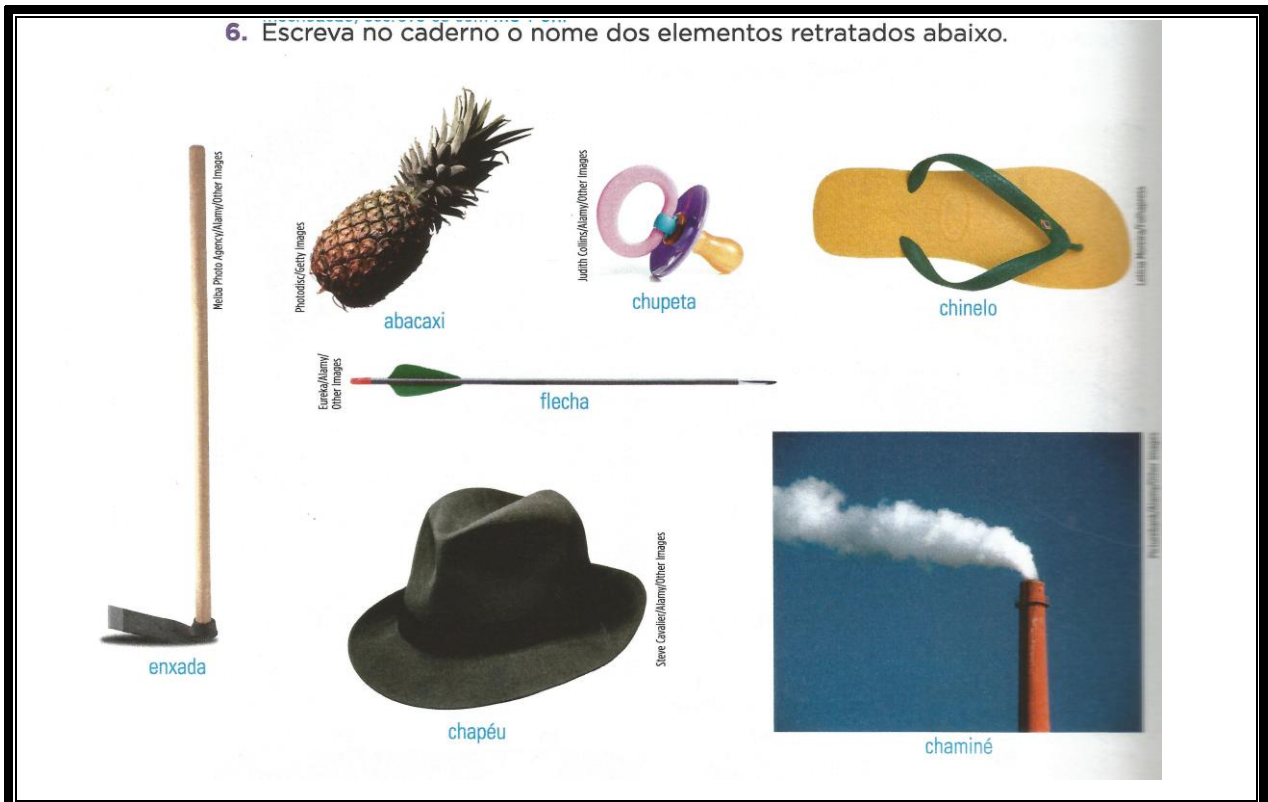
Fonte: Livro *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 50, terceira questão.

Na figura 7, é possível identificar uma outra possibilidade de exercício que envolve a categoria *análise*, no qual é proposto a inferência e a produção de uma regra.

**PRODUÇÃO:** foram considerados neste caso, os exercícios que solicitam dos aprendizes a elaboração de unidades linguísticas "próprias", como a escrita de palavras, frases ou texto. Esta categoria não engloba atividades nas quais os alunos têm apenas que formar ou completar palavras a partir de outras unidades linguísticas (FIGURA 8).



Figura 8 – Exemplo de exercício da categoria *produção*

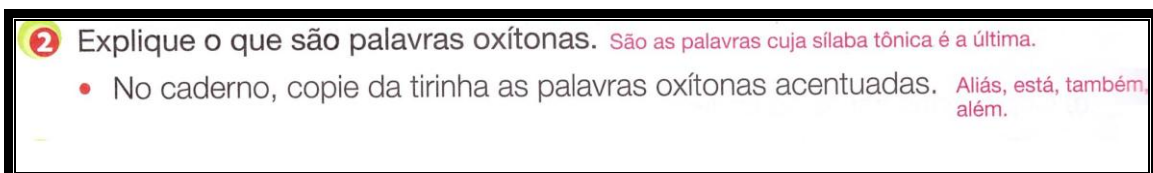


Fonte: Coleção *A Escola é Nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 112, sexta questão.

A figura 8 exemplifica uma das possibilidades da categoria *produção*, que consiste em uma escrita própria, isto é, os alunos escrevem a palavra sem o apoio de estratégias como completar palavras com sílabas e letras, por exemplo.

CONCEITUAÇÃO: englobam-se aqui exercícios que solicitam a definição de unidades linguísticas ou de outras propriedades relacionadas a elas (FIGURA 9).

Figura 9 – Exemplo de exercício da categoria *conceituação*



Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 76, segunda questão.

O primeiro comando da segunda questão exemplifica a categoria *conceituação*. Essa atividade metacognitiva, consiste em explicitar as propriedades de uma determinada *unidade linguística*. No caso da figura 9, o aluno precisa explicar o que são as palavras oxítonas e, para isso, deverá descrever suas características.

DENOMINAÇÃO: foram considerados, neste caso, os exercícios que envolvem a designação de unidades linguísticas, muitas vezes, lançando mão da nomenclatura gramatical (FIGURA 10).

Figura 10 – Exemplo de exercício da categoria *denominação*

**2** Observe a escrita destas palavras.

lótus vírus táxi grátis sapatilha eles fabricante modelo

a) Como essas palavras são classificadas com relação à posição da sílaba tônica?  
São paroxítonas.

b) Observe a terminação dessas palavras.

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 92, segunda questão.

É importante demarcar as diferenças entre as categorias *conceituação* e *denominação*, uma vez que assemelham-se um pouco. A primeira consiste na descrição das propriedades das unidades linguísticas, a segunda refere-se à nomeação, designação de uma nomenclatura gramatical. Na figura 10, a questão A, exemplifica a atividade metacognitiva *denominação*, uma vez que é solicitado do aprendiz que classifique, denomine a palavra em relação à posição da sílaba tônica.

OUTROS: nesta categoria, os exercícios que não se encaixam em nenhuma das categorias anteriormente mencionadas foram considerados. Porém, é importante mencionar que as subcategorias dentro de *outros* são bem representativas em algumas das coleções, por recorrerem muito a estratégias de memorização, complementação e formação de palavras. Sendo assim, considerou-se adequado descrever essas subcategorias, exemplificando com os exercícios encontrados nas coleções.

**Memorização por meio de cópia de palavras:** esta subcategoria corresponde às atividades em que os alunos são solicitados a copiar palavras, na maioria das vezes, com o comando expresso na questão. O objetivo desses exercícios justifica-se como forma de levar o aluno a memorizar a escrita correta das palavras, mesmo que sejam casos de regularidades ortográficas, cuja memorização não é tão necessária quanto nos casos de irregularidades (FIGURA 11).



Figura 11 – Exemplo de exercício da subcategoria *memorização por meio da cópia de palavras*

2. Copie no caderno os grupos de palavras a seguir. Marque a sílaba tônica das palavras de cada grupo.

Palavras terminadas em e		Palavras terminadas em i	
alf <u>a</u> ce	ap <u>e</u> rnde	abacax <u>i</u>	ap <u>r</u> endi
mole <u>q</u> ue	re <u>ce</u> be	gib <u>i</u>	re <u>ce</u> bi
sor <u>v</u> ete	c <u>e</u> lebre	jabut <u>i</u>	colibr <u>i</u>

Fonte: Coleção *A Escola é Nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 147, segunda questão.

O exemplo da figura 11 apresenta dois comandos na segunda questão. “Copie no caderno os grupos de palavras” refere-se à atividade metacognitiva que se quer exemplificar. Identifica-se explicitamente, nesse comando, a *memorização por meio de cópia de palavras*. O próximo comando do exercício refere-se à *identificação*.

**Complementação de frases a partir de palavras:** estão envolvidos nesta subcategoria, exercícios que apresentam frases “lacunadas”, com opções de palavras ou não para a complementação (FIGURA 12).

Figura 12 – Exemplo de exercício da subcategoria *complementação de frases a partir de palavras*

5. Copie as frases, no caderno, completando-as com as opções entre parênteses.

a) Bruna  <sup>suou</sup> para conseguir chegar a tempo. (soou / )


b) O sinal  <sup>soou</sup> quando ela chegou à escola. (soou / )

c) Comprei um pacote de bombons  <sup>sortidos</sup>. (sortidos / )

d) Até ontem, o remédio que Beto tomou não havia  <sup>surtido</sup> efeito. (sortido / )\*

e) Beatriz gosta de usar saias de  <sup>comprimentos</sup> variados. (comprimentos / )

f) Flávia recebeu uma flor e os  <sup>comprimentos</sup> por seu aniversário. (comprimentos / )



Fonte: Coleção *A Escola é Nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 126, quinta questão.

A figura 12 exemplifica diversos exercícios referentes à subcategoria *complementação de frases a partir de palavras*. Nesse caso, o aluno precisa completar frases com palavras que estão disponíveis entre parênteses. Para tomar essa decisão, o aluno tem que compreender o contexto das frases para definir que palavra deve usar, já que são parônimas (palavras que têm significados diferentes, mas que se aproximam tanto na grafia como na pronúncia).

**Composição e decomposição de palavras:** trata-se de uma subcategoria muito frequente. Diz respeito tanto a exercícios que envolvem a separação de palavras em sílabas (FIGURA 13), bem como a formação de palavras a partir de sílabas ou letras (FIGURA 14).

Figura 13 – Exemplo 1 de exercício da subcategoria *composição e decomposição de palavras*


**1** Releia este trecho do conto *Adivinha, adivinhão!*

O **criado** ficou branco de medo porque era justamente um dos larápios. No **dia** seguinte **veio outro** criado, ao **anoitecer**, e o **adivinhão** repetiu:

— O segundo está aqui!

O criado, também gatuno, empalideceu e **atirou-se de joelhos**, confessando tudo e dando o nome do **terceiro** cúmplice.

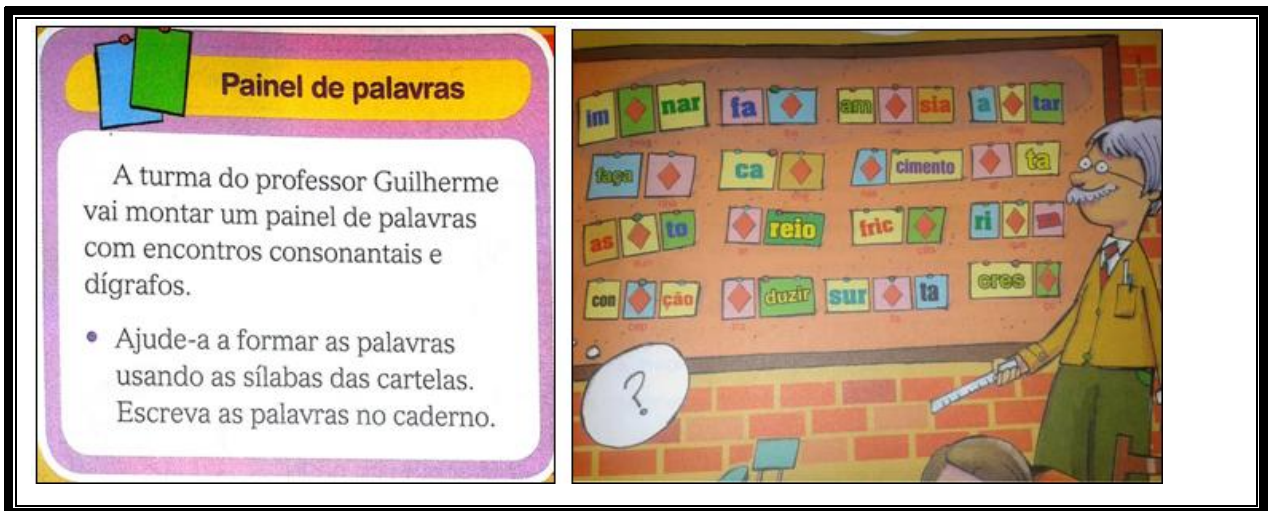
a) Faça no caderno a divisão silábica das palavras destacadas no texto.



Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 25, primeira questão, letra A.

A subcategoria *Composição e decomposição de palavras* aparece de duas maneiras diferentes nos exercícios. Na figura 13, é possível exemplificar uma das formas. Neste caso, a separação de palavras em sílaba, como pode ser observado no exercício A.

Figura 14 – Exemplo 2 de exercício da subcategoria *composição e decomposição de palavras*

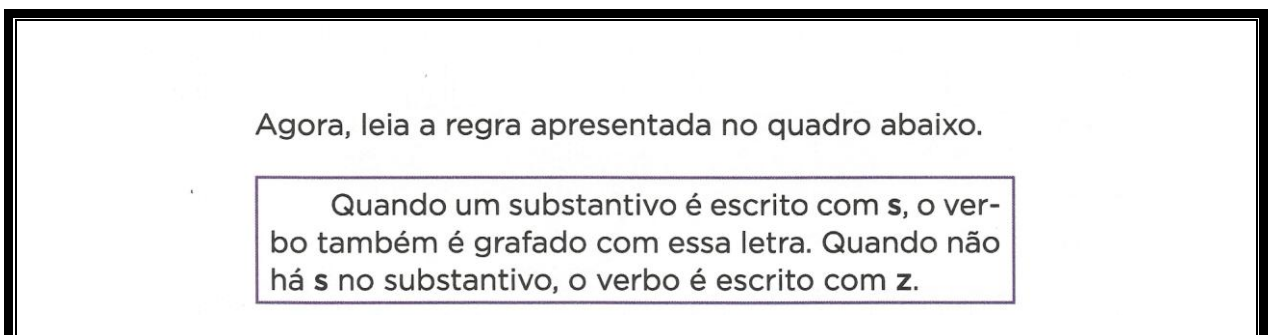


Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 52-53.

Na figura 14 é possível identificar a segunda maneira que a subcategoria *composição e decomposição de palavras* aparece nos exercícios. No exemplo, o aluno precisa compor/formar palavras a partir de sílabas.

**Leitura de regras em boxes:** esta subcategoria não é mencionada em Silva (SILVA, A., 2008). Trata-se de uma categoria criada por nós para representar a frequência de exercícios que apresentam explicitamente as regras ortográficas (FIGURA 15). Saliente-se que o trabalho com ortografia, realizado de maneira reflexiva, deve ser feito sendo pautado pelo estímulo à inferência de regras. “Entregar”, inicialmente, as regras aos alunos, impede que os aprendizes reflitam sobre as mesmas.

Figura 15 – Exemplo da subcategoria *leitura de regras em boxes*



Fonte: Coleção *A Escola é Nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 90, sexta questão.

O exemplo da figura 15 representa bem a subcategoria *leitura de regras em boxes*. A regra é explicitada para que o aluno leia, sem haver qualquer proposta de inferência ou análise da regra.

### 2.2.2 Unidades linguísticas

Considera-se *unidade linguística* “um elemento discreto identificado num certo nível ou ordem. Assim, os fonemas são unidades linguísticas, os morfemas e as frases” (DUBOIS, 1993, p. 604). Nas atividades desenvolvidas pelas coleções, várias foram as unidades linguísticas exploradas: letra, sílaba, morfema, palavra, frase (oração ou período), parágrafo (ou trecho de texto), texto. Os exemplos a seguir ilustram cada uma dessas unidades.

LETRA: foram incluídos, neste caso, os exercícios que envolvem grafemas, fonemas, dígrafos e encontros de letras (encontros vocálicos e encontros consonantais) (FIGURA 16).

Figura 16 – Exemplo da unidade linguística *letra*

2 Leia em voz alta.

saída      saúde      país      juízes      fásca

a) Transcreva no caderno os hiatos dessas palavras. Saída: **ai**; saúde: **áu**; país: **ai**; juízes: **uí**; fásca: **ai**.

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 123, segunda questão, letra A.

É possível identificar as diferenças existentes entre essas unidades, assim como reconhecer que elas possuem propriedades distintas, mas foi feita a opção pelo uso da nomenclatura *letra* para economia de categorias. Vale salientar que na mesma questão A são exploradas duas unidades linguísticas: *letra* e *palavra*.

SÍLABA: nesta categoria estão incluídos os exercícios que exploram especificamente as sílabas (FIGURA 17).

Figura 17 – Exemplo da unidade linguística *sílaba*

5. Separe em sílabas as seguintes palavras. Faça isso em seu caderno.

<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">sossegado</div> sos - se - ga - do	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">floresçam</div> flo - res - çam	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">excepcional</div> ex - cep - ci - o - nal
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">excedente</div> ex - ce - den - te	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">enrubesço</div> en - ru - bes - ço	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">seiscentos</div> seis - cen - tos
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">agressivo</div> a - gres - si - vo	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">ascensorista</div> as - cen - so - ris - ta	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">assanhado</div> as - sa - nha - do

Na separação silábica, o que ocorreu com os dígrafos **ss**, **sc**, **sç** e **xc**? Responda em seu caderno. Tiveram as letras que os compõem separadas em sílabas diferentes.

Fonte: Coleção *A Escola é Nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 44, quinta questão.

A categoria *sílaba* é muito recorrente nos exercícios nos quais os alunos precisam realizar a separação de palavras. O exemplo apresentado na figura 17 representa essa constatação.

MORFEMA: foram considerados, neste caso, os exercícios que exploram prefixos, sufixos, radicais e rimas (FIGURA 18).

Figura 18 – Exemplo da unidade linguística *morfema*

5 Copie as palavras no caderno completando-as com as terminações **esa** ou **eza**.

a) fri■	c) mol■	e) calabr■
b) holand■	d) irland■	f) incert■

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 20, quinta questão.

A categoria *morfema* é amplamente explorada nos exercícios que trabalham com as terminações. O exercício presente na figura 18 representa o que foi mencionado.

PALAVRA: nesta categoria, foram incluídos os exercícios que envolvem exclusivamente palavras. Nos exercícios, essa unidade linguística pode ser explorada de diversas formas, tanto para corrigir erros ortográficos (FIGURA 19), como para completar frases (FIGURA 20), entre outras possibilidades.



Figura 19 – Exemplo 1 da unidade linguística *palavra*

Caça-erros

- Copie este texto no caderno corrigindo as palavras que apresentam erros.  
*quando, um, cambaxir-ra, no telhado, no jardim, lagartos, numas, churrasqueira*
- Sublinhe, também no caderno, todos os trechos que você alterou.

Quanto finalmente voltaram, quase levaram um susto.  
O mato tinha crescido de novo e chegava bem perto da casa.  
Havia uma colmeia numa árvore. Uma ninho de cambaxi-  
rra na varanda. Uma casa de joão-de-barro notelhado. Formigas  
na cozinha. Sapo nojardim. Uma família de largatos instalada  
numa pedras atrás da churrasqueira.

*Esta casa é minha!*, de Ana Maria Machado. (Texto adaptado.)

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 51, “Caça-erros”.

Na figura 19, é possível observar no primeiro comando “Copie este texto no caderno, corrigindo as palavras que apresentam erros” a exploração com duas unidades linguísticas *palavra* e *texto*. A *palavra* é explorada aqui a partir da identificação de casos em que estão grafadas incorretamente.

Figura 20 – Exemplo 2 da unidade linguística *palavra*

Qual a diferença?

Se somo  
ou multiplico,  
eu faço  .  
*cálculo*

Se divido ou  
subtraio, eu  .  
*calculo*

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 68, “Qual a diferença”.

No segundo caso, a *palavra* é utilizada para completar o texto com lacunas. Na figura 20, também se observa a presença da unidade linguística *texto*.

FRASE, ORAÇÃO E PERÍODO: estão incluídos, neste caso, os exercícios que envolvem frases, orações e períodos (FIGURA 21).

Figura 21 – Exemplo da unidade linguística *frase, oração e período*


7. Agora, reescreva no caderno as frases a seguir, completando-as com a opção correta, apresentada entre parênteses. Explique aos alunos que abriu é uma forma verbal do verbo abrir e abril é um mês do ano.

a) Henrique faz aniversário em <sup>abril</sup>  . (abriu / abril)

b) Juliana <sup>abriu</sup>  a janela da sala. (abriu / abril)

c) Bruna tem se alimentado <sup>mal</sup>  . (mal / mau)

d) Aquele menino foi um <sup>mau</sup>  exemplo para os colegas. (mal / mau)



Explique também que mal é o oposto de bem e que mau é o contrário de bom.

Fonte: Livro *A Escola é Nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 69, sétima questão.

A questão 7, exemplificada na figura 21, explora, além da unidade linguística *frase*, a *palavra*. Esta é trabalhada por meio da atividade metacognitiva *complementação de frases a partir de palavras*.


PARÁGRAFO/TRECHO DE TEXTO: foram englobados, neste caso, os exercícios que exploram parágrafos e trechos de texto maiores que um período (FIGURA 22).

Figura 22 – Exemplo da unidade linguística *parágrafo/trecho de texto*

1 Leia esta estrofe.

Brasil, de amor eterno seja **símbolo**  
 O **lábano** que ostentas estrelado,  
 E diga o verde-louro desta **flâmula**  
 – Paz no futuro e glória no passado.

a) De que texto foi extraída essa estrofe? Do Hino Nacional Brasileiro.



Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 76, primeira questão.

A figura 22 apresenta, explicitamente, o trabalho com o trecho de um texto, neste caso, a estrofe do Hino Nacional. A partir desse trecho, os exercícios que se seguem exploram as palavras extraídas desse fragmento.

TEXTO: nesta categoria, os exercícios que exploram textos e também aqueles que envolvem gêneros, tipos textuais e portadores de textos, ainda que sejam utilizados como pretexto, foram incluídos (FIGURA 23).

Figura 23 – Exemplo da unidade linguística *texto*

1 Leia a tirinha.

**NÍQUEL NÁUSEA** Fernando Gonsales

a) Para quem as personagens da tira prepararam uma surpresa?  
Para um dos falcões que aparecem na tira.

b) Qual é o motivo da surpresa preparada pelas personagens?  
O falcão está fazendo aniversário.

c) Copie no caderno o texto do balão em que isso é revelado.  
“Parabéns a você.”

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 162, primeira questão.

No exemplo anterior, foi apresentada uma ocorrência no qual o *texto* é explorado. No caso, trata-se do gênero textual tirinha. Nesse caso, o *texto* é explorado de diversas formas, não apenas para os exercícios referentes à ortografia. Pelas questões A, B, C é possível observar o trabalho com diferentes estratégias de leitura.

CONCEITOS/NOMENCLATURA: engloba os exercícios que tomam conceitos e termos linguísticos como unidades de trabalho (FIGURA 24).

Figura 24 – Exemplo da unidade linguística *conceitos/nomenclatura*

- b) A que classe gramatical pertence a palavra **subisse**? À classe dos verbos.
- c) A que classe gramatical pertence a palavra **tolice**? À classe dos substantivos.

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 54, primeira questão, letras B e C.

No exemplo da figura 24, é possível identificar tanto na questão B como na questão C o trabalho com a categoria *conceito/nomenclatura*. Nesse exercício, o aluno precisa nomear em termos linguísticos, a classe gramatical das palavras destacadas.

OUTROS: foram incluídas, nesta categoria, as atividades que envolvem: acentos (FIGURA 25) e outros sinais gráficos (FIGURA 26).



Figura 25 – Exemplo da unidade linguística *outros* – acentos

7 Copie no caderno apenas as palavras proparoxítonas acentuando-as corretamente.

pantano musical  
microscopico  
oleo toxico  
carater

**Qual a diferença?**  
Se não pagou,  
está em **■**. dívida  
Se tem demais,  
**■**. dívida



MARCELO CASTRO

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 145, sétima questão.

O exemplo apresenta, na figura 25, o trabalho com a unidade *acento*. Na questão, os alunos precisam acentuar as palavras proparoxítonas.

Figura 26 – Exemplo da unidade linguística *outros* – hífen


4 Leia um trecho da reportagem *Como o aquecimento global vai afetar o Brasil*.

A primeira cena que vem à cabeça quando se fala em **aquecimento** global são cidades **submersas** pela elevação do nível do mar. A imagem da zona sul do Rio de Janeiro alagada é uma **possibilidade**, mas, se isso **ocorrer**, dificilmente será antes de 2100.

Revista *Época*. 2 abr. 2007.

• Responda no caderno.

a) Por que algumas linhas do texto terminaram com hífen?  
Porque as palavras não cabiam inteiras na linha e tiveram de ser divididas em sílabas.



ALEXANDRE MATOS

Fonte: *Projeto Buriti*. Língua Portuguesa. 4º ano, p. 50, quarta questão, letra A.

O exemplo apresentado na figura 26 traz o trabalho com o hífen, considerado por nós, um *senal gráfico* que não se encaixa na categoria *acento*. Na questão A, os alunos devem observar o uso do hífen na segmentação de palavras.

Em síntese, o quadro 2 retoma as categorias de análise utilizadas na pesquisa:

Quadro 2 – Categorias utilizadas para análise das coleções

<b>Categorias - Atividades Metacognitivas</b>	<b>Categorias - Unidades Linguísticas</b>
1. IDENTIFICAÇÃO	1. LETRA
2. CLASSIFICAÇÃO	2. SÍLABA
3. COMPARAÇÃO	3. MORFEMA
4. ANÁLISE	4. PALAVRA
5. PRODUÇÃO	5. FRASE/ORAÇÃO/PERÍODO
6. CONCEITUAÇÃO	6. PARÁGRAFO/TRECHO DE TEXTO
7. DENOMINAÇÃO	7. TEXTO
8. OUTROS	8. CONCEITO/NOMENCLATURA
8.1 Memorização por cópia de palavras	9. OUTROS
8.2 Complementação de frases com palavras	9.2 Acentos
8.3 Composição e decomposição de palavras	9.3 Outros sinais gráficos
8.4 Leitura de regras em boxes	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Silva (SILVA, A. 2008).

Nesta seção, são apresentados os dados coletados na primeira etapa de pesquisa. Isto é, a partir da observação de coleções didáticas recomendadas pelo PNLD 2013, foi feito um levantamento das atividades metacognitivas e unidades linguísticas recorrentes e explicitada a descrição e análise do trabalho realizado com ortografia nas coleções.

### 2.3 ENSINO DE ORTOGRAFIA: ATIVIDADES E CONTEÚDOS NAS COLEÇÕES

Esta seção apresenta os resultados da observação das quatro coleções tomando por critério as duas categorias: atividades metacognitivas e unidades linguísticas. Pela análise que foi realizada nas resenhas do Guia do PNLD 2013, foi considerado que duas delas (*Projeto Buriti* e *Projeto Descobrir*) foram bem avaliadas, enquanto outras duas (*Brasiliiana* e *A Escola é nossa*) apresentaram restrições no tratamento dado à ortografia. Uma análise detalhada das atividades dos volumes da coleção teve por objetivo verificar não só o que a coleção ensina, mas o como a coleção ensina. Interessou-nos principalmente as atividades que levam o aluno a refletir sobre o uso da norma ortográfica.

### **2.3.1 Atividades e conteúdos nas coleções bem avaliadas**

As coleções *Projeto Buriti* e *Projeto Descobrir*, bem avaliadas pelo Guia PNLD, bem como por esta pesquisa, destacaram-se devido ao trabalho de ensino sistemático voltado para ortografia.

Os dados desta análise corroboram o que ficou evidenciado na análise das resenhas do Guia PNLD. As coleções supracitadas, devidamente reconhecidas nas resenhas como propostas sistemáticas para o ensino da ortografia, de fato, apresentaram um número muito maior de exercícios, assim como uma frequência de propostas a cada unidade e/ou capítulo.

#### **2.3.1.1 Coleção *Projeto Buriti***

A coleção *Projeto Buriti* apresenta as atividades da norma ortográfica distribuídas em uma seção intitulada "Ortografia". Esta seção, quase sempre, aparece duas vezes em cada unidade, sempre após o trabalho com a "Gramática". O estudo da ortografia vem acompanhado também dos boxes: "Caça-erros"; "Qual a diferença?", "Memória Visual" e "Dicionário". De acordo com o Manual do Professor (MP), no primeiro box é proposto um "trabalho de revisão de um pequeno trecho de um texto já estudado. A revisão consiste na identificação e correção de grafia e segmentação das palavras, acentuação e concordância" (MP, 2011, p. 20). No segundo box, conforme o MP, "os alunos têm oportunidade de refletir mais uma vez a respeito do uso de letras que frequentemente causam dificuldade e da consequente mudança de sentido implicada nesse uso" (MP, 2011, p. 20). O box "Memória Visual" "reúne as ocorrências ortográficas estudadas na unidade. São propostas atividades lúdicas que exercitam a observação e a atenção, contribuindo com o trabalho especialmente nos casos de irregularidades ortográficas" (MP, 2011, p. 20). "Em dicionário, são apresentadas as informações que podem ser encontradas no dicionário e como consultá-las" (MP, 2011, p. 20). Com base na observação dos boxes destinados para o trabalho com a ortografia, é possível afirmar que a coleção preza a sistematização do trabalho com a norma ortográfica, o que também fica evidente na quantidade de exercícios elencados na tabela 1.

Por outro lado, o Manual do Professor da coleção *Projeto Buriti* não apresenta um posicionamento teórico a respeito do processo de ensino e aprendizagem, especificamente, da norma ortográfica.

O que o Manual faz é sugerir ao professor a programação das aulas de gramática, “orientando os alunos a fazerem as atividades que visam retomar os conhecimentos necessários para avançar na construção do novo conceito.” (MP, 2011, p. 19). O Manual também orienta:

Corrija as atividades coletivamente, faça as mediações necessárias para garantir a compreensão do conteúdo explorado. Forme grupos para que possam contribuir uns com os outros. Esse é um procedimento que costuma dar excelentes resultados. Corrigidas todas as atividades, relacione-as com o novo conceito a ser compreendido. O conjunto de atividades propostas na coleção tem o objetivo de introduzir e ampliar o conhecimento linguístico dos alunos (MP, 2011, p. 20).

Fica, portanto, uma lacuna sobre como a coleção defende que deve ser feito o trabalho com a norma ortográfica. Apesar da ausência de posicionamento teórico acerca da ortografia, é possível concluir que a prioridade do MP é, de fato, a sistematização da análise linguística.

Ao elencar os conteúdos de ortografia explorados pela coleção *Projeto Buriti*, fica evidenciado mais uma vez essa sistematização. Foram analisados os exercícios que se referiam às regularidades e irregularidades, bem como à acentuação. Alguns conteúdos a saber: divisão silábica em encontros vocálicos; divisão silábica de encontros consonantais; acentuação de palavras proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas; acentuação de ditongos e hiatos; os sons das letras {c} e {s}; terminações OSO e OSA, EZ e EZA, ICE e ISSE, AM e ÃO, ISAR e IZAR; sons da letra {x}; letras {g}, {j}, {c}, {ç}, {sc}, {sç} e {xs}; letras {s}, {z} e {x} com som de {z}; letras {lh} e {li}. Tantos conteúdos são abordados em 323 atividades ou exercícios da coleção, sendo 211 no 4º ano e 124 no 5º ano.

A tabela 1 apresenta os tipos de atividades metacognitivas propostas para o aluno nos livros de 4º e 5º anos da coleção.

Tabela 1 – Distribuição de atividades metacognitivas da coleção *Projeto Buriti*

Categorias	Coleção <i>Projeto Buriti</i>					
	4º ano		5º ano		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. IDENTIFICAÇÃO	71	33,6	30	24,2	101	28,2
2. CLASSIFICAÇÃO	15	7,1	13	10,5	28	8,7
3. COMPARAÇÃO	3	1,4	3	2,4	6	1,9
4. ANÁLISE	43	20,4	15	12,1	58	18
5. PRODUÇÃO	31	14,7	18	14,5	49	15,2
6. CONCEITUAÇÃO	0	0	2	1,6	2	0,6
7. DENOMINAÇÃO	4	1,9	6	4,8	8	2,5
8. OUTROS	44		37		81	
8.1 Memorização por cópia de palavras	8		10		18	
8.2 Complementação de frases com palavras	8	20,8	9	29,9	17	25,1
8.3 Composição e Decomposição de palavras	21		16		37	
8.4 Leitura de Regras em boxe	7		2		9	
TOTAL DE ATIVIDADES	211	100	124	100	323	100

Fonte: Elaborado pela autora

Não se pode negar que há uma grande quantidade de atividades nos dois volumes da coleção que visam ao ensino de ortografia. Foram identificadas 211 atividades no volume do 4º ano e 323 atividades no livro do 5º ano. Uma comparação entre a quantidade de atividades nos dois volumes revela que é bem menor o número de atividades no 5º ano em relação ao do 4º. Isso não significa, no entanto, que o volume do 5º ano trabalhe menos com a sistematização da ortografia. Nesse volume, são explorados também aspectos da ortografia que não são alvo desta pesquisa, como, por exemplo, a escrita das palavras "por que", "porque", "por quê", "porquê" ou o trabalho com as palavras "traz" e "trás", bem como o uso da crase, abreviaturas e símbolos.

Um outro dado importante é que no 5º ano, diferentemente do 4º, a seção "Ortografia" não aparece duas vezes em cada unidade, mas apenas uma vez. Isso se deve, provavelmente, ao fato de a coleção acreditar que no 5º ano o trabalho com a ortografia deve ser diminuído em

razão dos trabalhos com as produções textuais, por exemplo. O trabalho de Silva (SILVA, A., 2008) traz evidências dessa hipótese, já que identifica uma baixa frequência de atividades de ortografia em séries finais do Ensino Fundamental nas coleções que analisou.

A tabela 1 evidencia que a categoria *identificação* é sem dúvida a atividade metacognitiva mais recorrente. Na coleção *Projeto Buriti*, a identificação de unidades linguísticas representa 33,6% no 4º ano e 24,2% no 5º, totalizando 28,2% de todos os exercícios de ortografia da coleção. As tarefas que envolvem *identificação* consistem em verificar a posição da unidade linguística a partir de comandos como sublinhar, marcar “x”, pintar, circular, entre outras. O que se observa na coleção é que essa é uma estratégia muito usada, sobretudo quando é iniciada a exploração de uma determinada norma ortográfica. Em geral, a identificação vem acompanhada de outras atividades metacognitivas como a comparação ou a classificação.

A categoria *classificação*, no 4º ano, é explorada em menor quantidade (7,1%) quando comparada com o 5º ano (10,5%). As atividades levam o aprendiz a categorizar as unidades linguísticas em diferentes classes. Em geral, esse tipo de atividade vem acompanhado de exercícios nos quais os alunos, primeiramente, identificam as unidades linguísticas. Observa-se que, mesmo com um aumento significativo no 5º ano, a categoria *classificação* é pouco expressiva em toda a coleção, totalizando 8,7% dos exercícios de ortografia.

Assim como a *classificação*, a *comparação* é também uma atividade que aumenta do 4º ano (1,4%) para o 5º ano (2,4%). Embora esse aumento seja inexpressivo, os dados parecem apontar para o fato de que a coleção passa a explorar atividades metacognitivas mais complexas no último ano das séries iniciais. Os dados parecem evidenciar também que a coleção se preocupa em concentrar mais atividades com ortografia no 4º ano, já que no 5º ano a quantidade de atividades diminui em razão de outros conteúdos da Língua Portuguesa. Por outro lado, talvez por considerar uma maior maturidade dos aprendizes, são exigidas atividades metacognitivas mais complexas do que a identificação, como é o caso da *classificação* e *comparação*.

Considerou-se a categoria *análise* uma das categorias mais importantes dos exercícios de ortografia, isto por que com atividades desse tipo é proposta para os aprendizes uma reflexão sobre o uso, bem como a elaboração de inferências sobre as regras ortográficas, tal como defendido por Morais (1998), Morais (1999), Silva e Morais (2005) e pelos PCN (1997). A atividade de *análise* se faz necessária sobretudo nos casos de regularidades ortográficas nas

quais os alunos explicitam suas hipóteses de como se escrevem as palavras e refletem sobre possíveis alternativas de grafia (PCN, 1997). A atividade de *análise* refere-se a exercícios que exploram uma reflexão explícita sobre o emprego de determinada unidade linguística. Um exemplo desse tipo de atividade pode ser observado no exercício a seguir (FIGURA 27):

Figura 27 – Exemplo de atividade de *análise*

**5** No caderno, copie as palavras abaixo substituindo a ★ pelo ditongo correspondente. Queixa, peixe, enfaixar/enfeixar, ameixa, peixão/paixão, trouxa, caixote, deixar, frouxa.

qu★xa	am★xa	c★xote
p★xe	p★xão	d★xar
enf★xar	tr★xa	fr★xa

- Observando a posição e o som do **x** nessas palavras, o que você pode concluir? Depois dos ditongos **ai**, **ei** e **ou** usamos **x** se o som for CH.

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 149, quinta questão.

É interessante observar que essa categoria foi encontrada em 18% dos exercícios de ortografia, no entanto, há uma considerável diminuição das atividades de *análise* no 5º ano (12,1%). Desta forma, observa-se que a coleção propõe aos alunos a análise de unidades linguísticas, com maior ênfase, no 4º ano.

A categoria *produção* é certamente a que apresenta maior equilíbrio na distribuição de atividades entre os dois volumes da coleção. No 4º ano, apresenta-se uma incidência de exercícios com percentagem de 14,7% e no 5º ano, esse número praticamente se repete com quantidade equivalente a 14,5% dos exercícios de ortografia. A categoria *produção* oportuniza os aprendizes a escreverem palavras, frases ou outras unidades linguísticas. Sendo assim, trata-se de atividade de grande importância para a aprendizagem da ortografia, pois possibilita que os aprendizes reflitam sobre possíveis alternativas da escrita da palavra, bem como estruturam aos poucos a consciência do funcionamento da ortografia.

As categorias *conceituação* e *denominação* destacam-se por apresentarem o menor índice de ocorrência dentro dos exercícios de ortografia nos dois volumes da coleção. No 4º ano, a categoria *conceituação* é inexistente, aparece no 5º ano com uma baixíssima percentagem (1,6%). A categoria *denominação* aparece com incidência de 1,9% dos exercícios de ortografia no 4º ano e 4,8% de frequência no segundo volume da coleção. Em síntese, tanto a

*conceituação* como a *denominação* apresentam índices baixíssimos de ocorrência em toda a coleção, totalizando 0,6% e 2,5% respectivamente.

Cabe lembrar que a *conceituação* solicita dos alunos a definição de unidades linguísticas ou de outras propriedades relacionadas a elas. A *denominação* envolve, sobretudo, a designação de unidades linguísticas, lançando mão da nomenclatura gramatical.

Isso, provavelmente, se deve ao fato de que as categorias exigem um conhecimento linguístico mais elaborado e um maior exercício de metalinguagem. Levantou-se a hipótese de que as coleções buscam evitar a exploração dessas atividades, talvez a fim de diferenciar-se dos antigos livros didáticos pautados em uma gramática normativa e em uma perspectiva de ensino prescritivo. Além disso, é provável que esse tipo de atividade possa ser mais explorada nas séries finais do Ensino Fundamental, quando os alunos apresentam maior compreensão de nomenclaturas gramaticais.

A categoria outros, criada para englobar outras subcategorias como: memorização por cópia de palavras; complementação de frases com palavras; composição e decomposição de palavras e leitura de regras em boxe, destaca-se com uma percentagem bem expressiva, totalizando 25,1% dos exercícios de ortografia.

A alta incidência dessas atividades nos dois volumes – 20,8% no 4º ano e 29,9% no 5º ano – se deve ao fato dessa categoria englobar subcategorias muito recorrentes nas atividades de ortografia na maioria dos livros didáticos. A cópia de palavras já foi um exercício muito recorrente nos livros, mas vem perdendo seu valor nas últimas obras aprovadas pelo PNLD, como afirmam Moraes e Albuquerque (2005): "os autores dos atuais livros didáticos de alfabetização têm buscado distanciar-se dos princípios empiristas que permeavam as cartilhas" (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005, p. 155). O mesmo fenômeno parece ocorrer com a subcategoria *complementação de frases com palavras*, que outrora já foi também uma atividade muito recorrente em LDs, mas vem aparecendo em menor quantidade nos exemplares atuais.

No entanto, as subcategorias *composição e decomposição de palavras* têm representação expressiva na categoria *outros*, com frequência equivalente a 37 ocorrências em toda a coleção. Responsável por ser a subcategoria que alavanca a percentagem da categoria *outros*, ela representa, sobretudo, as tão conhecidas atividades de separar palavras por sílabas ou

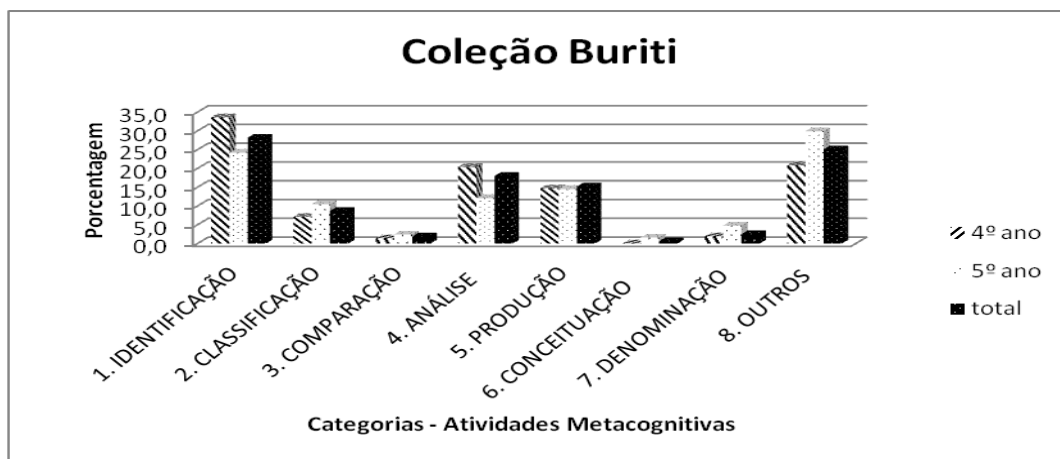


formar palavras a partir de sílabas ou outras unidades linguísticas. Essas atividades são, de um modo geral, muito exploradas pelas coleções.

É interessante sinalizar a subcategoria *leitura de regras em boxe*, não por causa de sua incidência nas atividades de ortografia nos volumes da coleção (uma vez que não é expressiva), mas por representarem a exposição de regras para os alunos, sem o uso de inferências ou análises. Na Coleção Buriti, observa-se que os aprendizes inferem mais as normas ortográficas do que as memorizam, já que a categoria *análise* apresenta incidência notavelmente maior do que a subcategoria *leitura de regras em boxe*. Tal dado demonstra que, no caso das regularidades, a coleção cumpre com as orientações apresentadas no PCN (1997)<sup>23</sup>, bem como estão em consonância com os trabalhos apresentados por Morais (1998), que orienta: "aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples 'armazenamento' de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente" (MORAIS, 1998, p. 37).

O gráfico 1, a seguir, traz uma visão geral da frequência das atividades metacognitivas em toda a coleção *Projeto Buriti*. Como mencionado anteriormente, as categorias *identificação*, *análise* e *outros* se destacam.

Gráfico 1 – Distribuição das atividades metacognitivas, por porcentagem, da coleção *Projeto Buriti*



Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 2 apresenta os tipos de unidades linguísticas com os quais as atividades da coleção *Projeto Buriti* trabalham:

<sup>23</sup>"A inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico" (PCN, 1997, p. 57).

Tabela 2 – Distribuição das unidades linguísticas da coleção *Projeto Buriti*

Categorias	Coleção <i>Projeto Buriti</i>					
	4º ano		5º ano		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. LETRA	72	26,8	24	14	96	21,8
2. SÍLABA	25	9,3	3	1,7	28	6,4
3. MORFEMA	9	3,3	16	9,3	25	5,7
4. PALAVRA	117	43,5	75	43,9	192	43,7
5. FRASE/ORACÃO/ PERÍODO	13	4,8	10	5,8	23	5,2
6. PARÁGRAFO/TRECHO DE TEXTO	7	2,6	3	1,7	10	2,3
7. TEXTO	18	6,7	8	4,7	26	5,9
8. CONCEITO/ NOMENCLATURA	3	1,1	10	5,8	13	2,9
9. OUTROS	5		22		27	
9.2 Acentos	4	1,8	22	12,8	26	6,1
9.3 Outros sinais gráficos	1		0		1	
Total	269	100	171	100	440	100

Fonte: Elaborado pela autora.

O Manual do Professor da coleção não se posiciona quanto a quais unidades linguísticas prioriza em seu trabalho com a ortografia. De acordo com o PCN (1997), o trabalho da norma ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os aprendizes tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental, já que existem leitores para a escrita que produzem. Os Parâmetros apontam como sendo imprescindível um trabalho contextualizado, porém admitem o trabalho com a palavra como unidade linguística, mesmo que desarticulado do texto.

É possível verificar que a coleção *Projeto Buriti* explora consideravelmente a unidade *palavra*, no entanto, tenta contextualizá-la ao trabalhar com textos, parágrafos ou trechos de textos. A tabela 2 mostra que 43,7% dos exercícios de ortografia da coleção tomam como unidade linguística a *palavra*. É importante mencionar que a ocorrência dessa unidade é equilibrada em ambos os volumes com 43,5% e 43,9%. Trata-se de um trabalho com menor contextualização, já que a ocorrência de textos nos exercícios não chega à metade se

comparada com a unidade *palavra* (5,9% dos exercícios da coleção trabalha com a unidade texto), mas, segundo os PCNs, é uma unidade que é considerada válida para o trabalho com a ortografia.

Morais (1998) defende a possibilidade de não se trabalhar ortografia apenas com textos e levanta as seguintes justificativas:













em mais de 99% dos casos, a definição da forma ortográfica das palavras em nossa língua *não* depende do significado que elas assumem num contexto de significação (...) a análise linguística pressupõe que o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento. Para analisar a linguagem em sua plenitude, ele precisa refletir sobre suas diferentes unidades: textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, letras e etc. (MORAIS, 1998, p. 89).

*Letra* (21,8%) é a segunda unidade linguística mais explorada em toda a coleção. Isso se deve, provavelmente, por consequência do trabalho com as palavras. É importante mencionar que o número de exercícios que enfatizam a *letra* diminui bastante no 5º ano (14%), muito provavelmente devido aos conteúdos do último ano, que focam mais a tonicidade e a acentuação. Foi verificado que, nas atividades que focam a unidade em questão, os alunos precisam *identificar, comparar, classificar* ou completar letras em palavras, como pode ser observado no exemplo a seguir:

Figura 28 – Exemplo de atividade com a unidade linguística *letra*

5 Escreva no caderno o nome das figuras.

a) Copie as letras indicadas e descubra dois adjetivos formados a partir de substantivos. *zeloso/famoso*

					
1ª letra zebra	2ª letra relógio	3ª letra bolo	7ª letra cadeado	5ª letra camisa	2ª letra sorvete
					
1ª letra flor	5ª letra palhaço	7ª letra pinguim	4ª letra olho	1ª letra Sol	2ª letra coco

O mesmo fenômeno é possível atribuir à *sílaba*. Essa unidade é a terceira mais recorrente, muito provavelmente em razão, também, do trabalho com a *palavra*. No entanto, ela aparece pouco (6,4% em toda a coleção) se comparada com as unidades *palavra* e *letra*. É possível justificar isso pelo fato de que a sílaba é uma unidade muito associada à abordagem das antigas cartilhas de alfabetização. O trabalho com as sílabas se dá, sobretudo, no 4º ano (9,3%) e cai muito no 5º ano (1,7%). Uma justificativa pode ser devido aos conteúdos de ortografia que são trabalhados. No 4º ano, o trabalho com terminações e letras pode favorecer a ênfase nas unidades *letra*, *sílaba* e *palavra*.

As unidades *frase* (5,2%), *trecho/parágrafo* (2,3%) e *texto* (5,9%) apresentam ocorrências equilibradas entre os volumes e representam uma tentativa de contextualização por parte da coleção. Em algumas situações, a coleção propõe um trabalho recuperando um texto que já foi trabalhado no capítulo ou unidade, como pode ser observado na figura 29 a seguir:

Figura 29 – Exemplo de atividade com as unidades linguísticas *frase*, *trecho/parágrafo* e *texto*

O exemplo de atividade é uma página de um livro de ortografia. No topo, há um cabeçalho com o título "Ortografia" em vermelho e "Acentuação de palavras proparoxítonas" em verde. Abaixo, há um ícone de um círculo com o número 1 e o texto "Releia este trecho do texto *Atlântida, a eterna busca*". O trecho de texto contém duas parágrafos. O primeiro parágrafo menciona as Ilhas Canárias, a América em 1493 e a Oceania em 1770. O segundo parágrafo fala sobre uma descoberta arqueológica em Santorini. Abaixo do texto, há duas perguntas numeradas (a) e (b) com opções de resposta. A pergunta (a) pede para classificar as palavras destacadas de acordo com a posição da sílaba tônica, com uma resposta em rosa: "São proparoxítonas, porque têm a antepenúltima sílaba tônica." A pergunta (b) pede para concluir sobre a acentuação das palavras, com uma resposta em rosa: "Todas as palavras proparoxítonas são acentuadas".

Fonte: Coleção *Projeto Buriti* - Língua Portuguesa. 5º ano, p. 144, primeira questão

A unidade *morfema* é pouco recorrente (5,7% de exercícios na coleção), pois sua ocorrência depende muito do conteúdo trabalhado. Em geral, ela aparece em atividades que focam algumas terminações, como sufixos, portanto isso pode justificar sua maior ocorrência no quinto volume (9,3%).

*Conceito* é uma unidade muito rara e também se destaca no quinto volume. No total, ela ocorre em 2,9% dos exercícios da coleção, no entanto, aparece em 5,8% dos exercícios de

ortografia do 5º ano, isso porque, nesse volume, são mais recorrentes exercícios que exploram a nomenclatura gramatical. Um exemplo extraído do 5º ano traz uma maior compreensão da natureza dessa unidade (FIGURA 30):

Figura 30 – Exemplo de atividade com a unidade linguística *conceito*

**1** Leia o trecho de uma reportagem.

Foram necessários três meses e meio para a família real cruzar o oceano Atlântico e chegar ao Rio de Janeiro há quase 200 anos. [...]

Príncipes e princesas acostumados com camas macias e comida gostosa cruzaram os mares em navios em que o banheiro era um buraco na frente da embarcação. Ratos e baratas fizeram companhia à realeza na viagem. Piolhos também. Os piolhos fizeram a festa na cabeleira de Carlota Joaquina, que raspou o cabelo e jogou suas perucas ao mar! [...]


A família real chegou ao Rio de Janeiro em 7 de março de 1808. Observe que, na data da reportagem, a chegada ainda não havia completado 200 anos.

Cíntia Acayaba. Confusão, suor e aventura no mar. *Folha de S.Paulo*, Folhinha. 1º mar. 2008.

a) Qual o país de origem da família real?  
Portugal.

b) Que adjetivo é usado para indicar a origem dessa família?  
Portuguesa.

c) Que palavras do texto têm as terminações **esa** e **eza**?  
As palavras **princesas** e **realeza**.

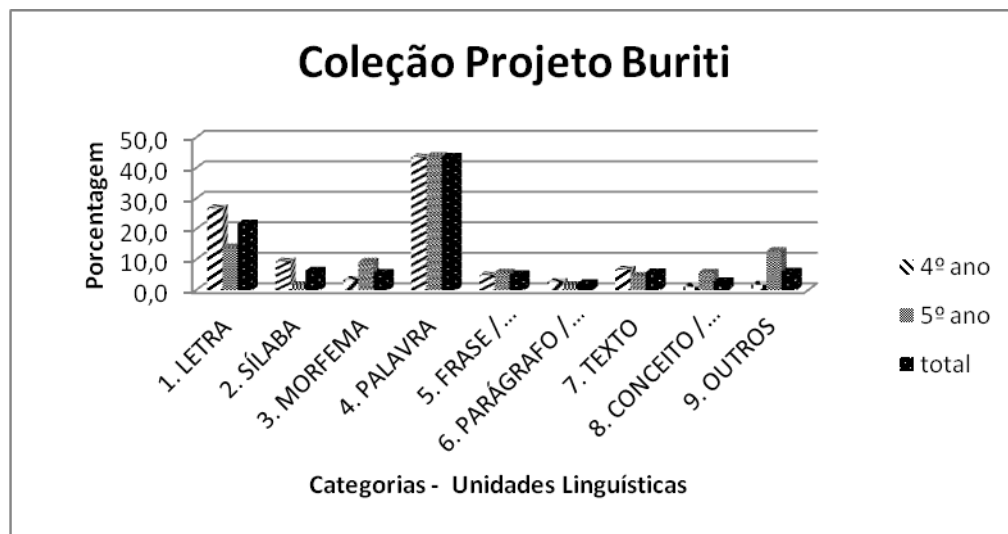


Fonte: Coleção *Projeto Buriti* - Língua Portuguesa. 5º ano, p. 20, primeira questão.

A concentração de exercícios que focam a tonicidade e acentuação de palavras no 5º ano é uma justificativa plausível para a alta ocorrência da unidade *acentos* (subcategoria de Outros) no último volume da coleção. Enquanto observa-se a ocorrência de 5 exercícios no 4º ano, o último volume da coleção explora a acentuação em 22 exercícios.

O gráfico 1 ilustra as diferenças entre as unidades, bem como as diferenças entre os volumes da coleção.

Gráfico 2 – Distribuição das unidades linguísticas, por percentagem, da coleção *Projeto Buriti*



Fonte: Elaborado pela autora

### 2.3.1.2 Coleção *Projeto Descobrir*

A coleção *Projeto Descobrir* se mostrou bastante sistemática com os conteúdos relacionados ao ensino da norma ortográfica: palavras com {lh} e {li}; {h} inicial; uso do {s}, {ss}, {c}, {ç}; uso do {r} e do {rr}; uso do {s} e do {z}; uso do {m}, {n} e til (som nasal); dígrafos; palavras terminadas com {l} ou {u}; o {m} e o {n} em final de sílabas (no meio de palavras); encontros vocálicos; palavras com {g} e {j}; palavras com {x} e {ch}; encontros consonantais; tonicidade; acentuação de palavras; palavras com {sc}, {sç} ou {xc}; ISAR ou IZAR e som da letra {x}.

Na coleção, os exercícios de ortografia aparecem na seção "Como se escreve" que, de acordo com o MP, "aborda aspectos específicos da grafia das palavras, levando-se em conta a origem de algumas delas, o seu processo de formação, regularidades existentes e relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico" (MP da coleção *Projeto Descobrir*, 2011, p.8). O Manual ainda afirma que a subseção mencionada estaria relacionada às leituras apresentadas nas seções que trabalham com textos.

De acordo com o Manual do Professor, o livro didático assume a noção de adequação do contexto de uso da norma urbana de prestígio da língua e não a de "certo e errado":

É dessa forma que, nas seções "Pensando sobre a língua", "Como se escreve" e "Palavras em contexto", propomos atividades para que o aluno: se familiarize com noções ortográficas, de acentuação, de pontuação, concordância e classes gramaticais; reflita e fale sobre a língua; compreenda o funcionamento de algumas classes gramaticais; reconheça e observe o funcionamento das palavras, de acordo

com o contexto em que são usadas; e aperfeiçoe o uso da linguagem em função dos sentidos que se deseja produzir (MP da coleção *Projeto Descobrir*, 2011, p. 9).

O Manual do Professor da coleção ressalta que, embora sejam reconhecidas críticas ao ensino das nomenclaturas gramaticais, a coleção sustenta a crença de que o conhecimento dessas tem função definida: "permitir que as unidades linguísticas sejam designadas pelo nome, possibilitando obter pistas sobre a própria língua" (MP da coleção *Projeto Descobrir*, 2011, p. 9). Tais afirmativas, segundo o MP, justificam o uso das nomenclaturas, no entanto, nos dados coletados por este trabalho, as categorias que explicitam termos gramaticais, *conceituação* e *denominação*, apresentaram uma ocorrência de 0,4% e 2,5% (TABELA 3), respectivamente, nos exercícios de ortografia, apresentando perceptíveis índices baixos.

Ao que parece, o Manual defende o uso das nomenclaturas, mas teme tornar esse uso sistemático como forma de se distanciar das concepções de ensino mais tradicionais. É possível observar também que o MP pondera, afirmando que a coleção, ao trabalhar com as nomenclaturas gramaticais, busca fazer desse estudo uma possibilidade de recurso para outras atividades que envolvem o uso da língua:

Acreditando na relevância do estudo da nomenclatura, e também na sua insuficiência para a abordagem da gramática, esta coleção procura atingir o objetivo de o aluno saber utilizá-la de forma adequada aos diversos contextos comunicativos. Por isso, a obra contempla aspectos relacionados à gramática normativa, à gramática reflexiva e à gramática de usos (MP da coleção *Projeto Descobrir*, 2011, p. 9, grifo da pesquisadora).

A tabela 3 apresenta as atividades metacognitivas propostas pelos volumes 4 e 5 na coleção *Projeto Descobrir*.

Tabela 3 – Distribuição das atividades metacognitivas da coleção *Projeto Descobrir*

Categorias	Coleção <i>Projeto Descobrir</i>					
	4º ano		5º ano		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. IDENTIFICAÇÃO	54	38	49	35,8	103	36,9
2. CLASSIFICAÇÃO	6	4,2	12	8,8	18	6,5
3. COMPARAÇÃO	4	2,8	3	2,2	7	2,5
4. ANÁLISE	27	19	26	19	53	19
5. PRODUÇÃO	17	12	6	4,4	23	8,2
6. CONCEITUAÇÃO	0	0	1	0,7	1	0,4
7. DENOMINAÇÃO	1	0,7	6	4,4	7	2,5
8. OUTROS	33		34		67	
8.1. Memorização por cópia de palavras	7		8		15	
8.2. Complementação de frases com palavras	0	23,2	5	24,8	5	24
8.3. Composição e decomposição de palavras	15		13		28	
8.4. Leitura de regras em boxe	11		8		19	
TOTAL DE ATIVIDADES	142	100	137	100	279	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Também em número reduzido, aparece a categoria *comparação*, com presença em 6,5% dos exercícios de ortografia da coleção. Observa-se também que a mesma apresenta uma ocorrência equilibrada nos dois volumes, evidenciando que é uma categoria pouco explorada nos dois volumes.

Um outro dado que chama muita atenção na tabela 3 se refere à categoria *análise*. Esta categoria apresentou índices com grande semelhança e equilíbrio. Análise apareceu em 19% dos exercícios do 4º e 5º anos, bem como em toda a coleção. É a terceira categoria com maior recorrência, perdendo apenas para *identificação* e *outros*. O alto índice apresentado de maneira equilibrada na coleção é um ponto favorável, já que é possível afirmar que há sistematização de uma atividade metacognitiva considerada importante para a aprendizagem da ortografia (cf. MORAIS, 1998).



A categoria mais explorada, assim como na coleção *Projeto Buriti*, é a *identificação*. Tal atividade metacognitiva aparece em 36,9% dos exercícios da coleção, além disso, apresenta-se equilibrada nos dois volumes, ocorrendo em 38% e 36,9% dos exercícios de ortografia no 4º e 5º ano, respectivamente. Tal categoria costuma apresentar-se em número expressivo, pois normalmente serve de estratégia para a exploração de outras atividades metacognitivas, como pode ser observado no exemplo (FIGURA 31), no qual aparecem três exercícios de identificação e posteriormente uma proposta de análise:

Figura 31 – Exemplo de atividade com a categoria *identificação*

**2.** Leia as palavras da primeira coluna da tabela que você copiou no caderno e observe o som da letra r. Depois, leia as palavras da segunda coluna e observe o som de rr. Troque ideias com os colegas e responda às questões a seguir.

a) As palavras escritas com rr apresentam som forte ou fraco? Forte.

b) O rr sempre aparece no início, no meio ou no final da palavra? No meio da palavra.

c) As letras que aparecem antes e depois de rr são vogais ou consoantes? Vogais.

d) Agora, copie as frases em seu caderno e complete-as:

- Podemos concluir que rr é usado somente quando a pronúncia da letra r tem som forte. Usamos rr no meio da palavra, entre duas vogais.

Fonte: Coleção *Projeto Descobrir* - Língua Portuguesa. 4º ano, p. 36, segunda questão.

A categoria *outros* foi a segunda atividade metacognitiva de maior recorrência na coleção, totalizando 24% dos exercícios. O alto índice pode ser justificado pelas subcategorias *composição e decomposição de palavras* e *leitura de regras em boxe*. A primeira apareceu 28 vezes na coleção e a segunda 19. A *composição e decomposição de palavras* se destaca na categoria *outros*, pois são comuns as atividades nas quais se pede a separação de palavras em sílabas, bem como as de formação de palavras a partir de sílabas ou letras. Já a *leitura de regras em boxe* representa a exposição de regras ortográficas aos aprendizes. Mas, é preciso ressaltar, que a coleção apresentou um bom desempenho na categoria *análise*, na qual os aprendizes precisam inferir regras.

As categorias *produção* e *classificação* tiveram desempenho mediano, com presença em 8,2% e 6,5% dos exercícios de ortografia da coleção. Diferenciam-se, entretanto, em sua recorrências nos volumes. *Produção* é uma categoria mais trabalhada no 4º ano e *classificação* é mais enfatizada no 5º. É possível que a *classificação* seja mais explorada no último volume por ser uma operação cognitiva mais complexa, já que o aprendiz deve realizar a distribuição das unidades linguísticas em classes de diferentes naturezas. Por outro lado, era de se esperar que, seguindo esse raciocínio, a categoria *produção* fosse mais recorrente no quinto volume. É possível acreditar que sua concentração seja maior no 4º ano devido a alguns conteúdos ortográficos, como pode ser exemplificado a seguir (FIGURA 32):

Figura 32 – Exemplo de atividade com a categoria *produção*

**2.** Escreva em seu caderno:

a) palavras que tenham sílabas com os seguintes encontros consonantais:

bl cl fl gl pl tl vl

b) palavras que tenham sílabas com os seguintes encontros consonantais:

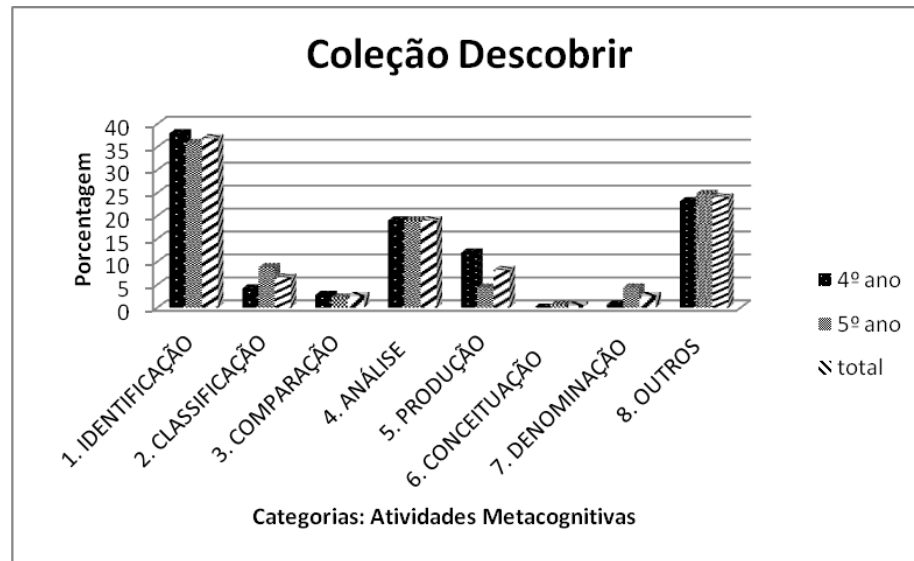
br cr dr fr gr pr tr vr

c) Observe os grupos de palavras que você escreveu nos itens a e b. As consoantes ficaram na mesma sílaba ou em sílabas separadas? Responda oralmente.

Fonte: Coleção *Projeto Descobrir* - Língua Portuguesa. 4º ano, p. 234, segunda questão.

Com o gráfico 3, é possível ter uma visão geral do destaque de categorias como *identificação*, *análise* e *outros*.

Gráfico 3 – Distribuição das atividades metacognitivas, por percentagem, da coleção *Projeto Descobrir*



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os dados coletados, as frases aparecem com quase a mesma incidência de exercícios da unidade linguística *texto*, totalizando uma ocorrência de 4,1% e 4,3%, respectivamente. Além disso, os resultados deste trabalho parecem evidenciar que a unidade linguística *texto*, tão defendida pela coleção, é pouco explorada, totalizando uma ocorrência de 4,3% nas atividades de ortografia.

Tabela 4 – Distribuição de atividades metacognitivas, por percentagem, da coleção *Projeto Descobrir*.

Categorias	Coleção <i>Projeto Descobrir</i>					
	4º ano		5º ano		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. LETRA	101	35,6	66	26,6	167	31,5
2. SÍLABA	21	7,4	15	6	36	6,8
3. MORFEMA	0	0	15	6	15	2,8
4. PALAVRA	129	45,8	110	44,3	239	45
5. FRASE/ORÇÃO/PERÍODO	9	3,2	13	5,2	22	4,1
6. PARÁGRAFO/TRECHO DE TEXTO	7	2,5	1	0,4	8	1,5
7. TEXTO	7	2,5	16	6,4	23	4,3
8. CONCEITO/NOMENCLATURA	0	0	0	0	0	0
9. OUTROS	8		12		20	
9.2 Acentos	5	2,8	12	4,8	17	3,7
9.3 Outros sinais gráficos	3		0		3	
Total	282	100	248	100	530	100

Fonte: Elaborado pela autora

Por outro lado, a categoria *texto* apresenta-se com maior ocorrência no 5º ano (6,4%), se comparada ao 4º (2,5%). É possível que isso se deva ao fato de que a coleção pressupõe que haja a necessidade de uma certa maturidade para se trabalhar com o texto e, dessa forma, apresente mais textos no quinto volume.

É importante também mencionar que outra unidade linguística que contextualiza as atividades metacognitivas de ortografia – *parágrafos ou trechos de texto* – aparece muito pouco em toda a coleção, totalizando apenas 1,5% dos exercícios analisados.

A unidade *palavra* é, sem dúvida, a mais explorada na coleção: 45% dos exercícios destinados ao trabalho com ortografia. Nos dois volumes da coleção, a referente unidade linguística é explorada de maneira equilibrada. Cabe lembrar mais uma vez que, de acordo com os PCN (1997) e com Morais (1998), nem sempre se faz necessário o trabalho com o texto, mas a palavra é considerada uma unidade imprescindível para o ensino da normatização ortográfica.

*Letra* é a segunda unidade linguística mais explorada da coleção, totalizando 31,5% dos exercícios de ortografia da coleção. Um dado interessante é que esta unidade é mais explorada no 4º ano (35,6%) do que no 5º (26,6%). Parece que a coleção prefere operar com a menor unidade linguística no 4º ano, quando os conteúdos de ortografia são aprofundados.

Quase empatadas, as unidades linguísticas *sílaba* e *morfema* apresentam números idênticos, presentes em 6,8% dos exercícios analisados da coleção. A diferença fica por conta da distribuição nos dois volumes, da coleção. Enquanto a unidade linguística *sílaba* mostra-se sistemática nos dois volumes ocorrendo em 7,4% dos exercícios do 4º ano e presente em 6% das atividades do 5º ano, *morfema* apresenta um visível desequilíbrio. Essa unidade não é trabalhada no 4º ano em nenhum dos exercícios analisados, porém, no 5º ano, observa-se a sua ocorrência em 6% dos exercícios destinados à ortografia. Isso se deve, provavelmente, aos conteúdos trabalhados no 5º ano dessa coleção que tomam como foco terminações e sufixos, como pode ser observado no exemplo a seguir (FIGURA 33):

Figura 33 – Exemplo de atividade com a unidade *morfema*

Responda às questões abaixo no caderno.

a) Transcreva os diminutivos separando-os em duas colunas, de acordo com a terminação **sinho(a)** ou **zinho(a)**.

b) Agora, analise as palavras terminadas em **sinho(a)**. As palavras que deram origem a esses diminutivos já apresentavam **s** com som de **z** quando escritas no grau normal? *Sim. Casa, mesa e vaso.*

c) O que você conclui sobre a escrita do diminutivo das palavras que já apresentam **s** com som de **z** em seu grau normal?

d) Agora, observe a escrita das palavras da outra coluna (homenzinho, animalzinho e pazinha). O que há em comum entre elas? *Todas são escritas com z.*

e) Observe a escrita dessas palavras em seu grau normal: **homem, animal e pá**. Essas palavras já apresentavam **z** ou **s** com som de **z** em seu grau normal? *Não. Ajude o aluno a perceber que, ao fazermos o diminutivo, se precisarmos completar inhora: é porque o radical já apresentava s (asa: asinha) ou z (capuz: capuzinho). Se precisamos utilizar zinho no diminutivo, este sempre será escrito com z.*

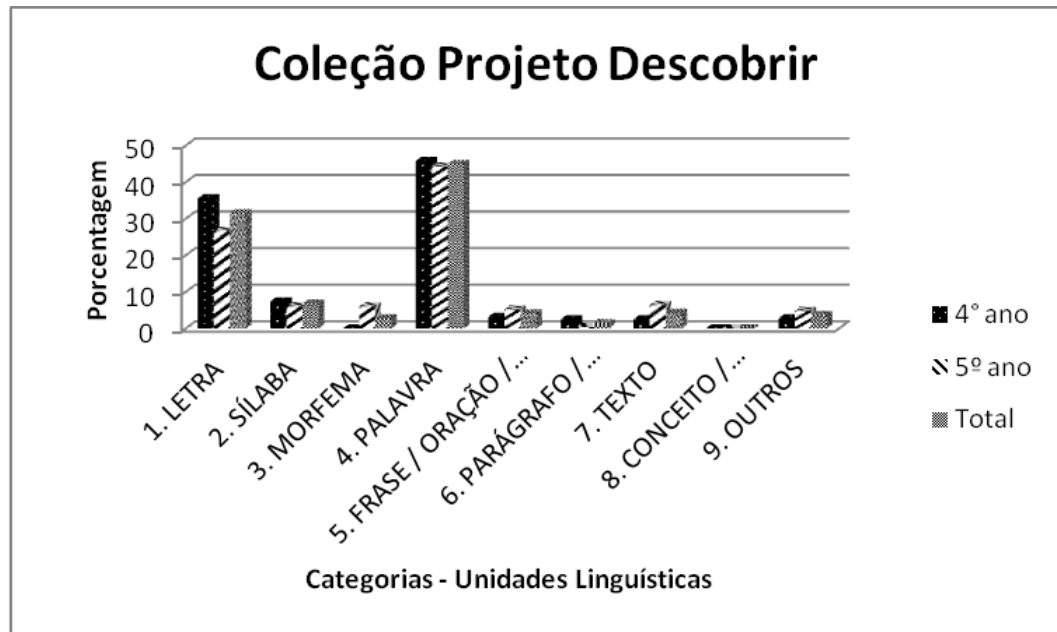
f) O que você conclui de tudo o que você viu aqui?

Fonte: Coleção *Projeto Descobrir* - Língua Portuguesa. 5º ano, p. 53, primeira questão.

O mesmo fenômeno ocorre com a subcategoria *acento* da categoria *outros*. No 4º ano ocorre poucas vezes, mas no 5º ano a ocorrência dobra. Mais uma vez, acredita-se que os conteúdos interferem muito nas escolhas das unidades linguísticas que serão utilizadas para o trabalho com a ortografia. Nesse caso, o trabalho com acento aumenta no 5º ano, pois aumentam exercícios que envolvem a tonicidade e acentuação de palavras.

A categoria *conceito/nomenclatura* é inexistente nessa coleção. O gráfico 4, a seguir, representa bem essa e outras diferenças entre as unidades linguísticas.

Gráfico 4: Distribuição das unidades linguísticas, por percentagem, da coleção *Projeto Descobrir*



Fonte: dados produzidos pela autora

### 2.3.2 Atividades e conteúdos nas coleções com restrições

As coleções *Brasiliiana* e *A Escola é nossa*, avaliadas com restrições pelo Guia PNLD, bem como por esta pesquisa, caracterizam-se dessa forma devido à pouca sistematização das propostas voltadas para a ortografia.

Salienta-se, mais uma vez, que essas coleções foram selecionadas a partir do Guia do PNLD, por meio das menções presentes nas resenhas. Nelas, é possível observar que se destacava um fraco desempenho em relação às propostas voltadas para os conhecimentos linguísticos.

Os dados desta análise corroboraram o que ficou evidenciado na análise das resenhas do Guia PNLD. As coleções mencionadas apresentaram um número menor de propostas voltadas para o ensino da norma ortográfica, bem como destacaram-se por apresentar exercícios voltados para a cópia e poucas atividades mais reflexivas.

#### 2.3.2.1 Coleção *Brasiliiana*

A coleção *Brasiliiana* apresenta poucos conteúdos referentes à norma ortográfica: QUA/QUE/QUI; letra {r}; letras {g} e {j}; letra {s}; {ge} e {gi}; {ce} e {ci}; letra {e}/{i}; ortografia {lh}/{li}; letras {s} e {z} e terminações; letra {x}; letra {h}; sílaba tônica; sílabas

QUI/GUI/tonicidades; {s}/{ss}; {ç}. Esse dado revela, inicialmente, que há, dessa forma, um trabalho pouco sistemático com a norma ortográfica.

Os exercícios que exploram a norma ortográfica na coleção *Brasiliana* estão distribuídos na seção “Descobrimo a Escrita”. De acordo com o Manual, o trabalho com ortografia parte da exploração e da observação das regularidades da norma ortográfico, fazendo com que o aluno levante hipóteses, explicito suas ideias, reflita sobre as alternativas de escrita, compare os resultados com os dos colegas e sistematize dados sobre o sistema de escrita da língua.

Apesar de, nesta análise, não ser observado na coleção o uso de jogos ortográficos, o Manual afirma que de uma maneira lúdica o aluno é convidado a observar as palavras, refletir sobre as ocorrências linguísticas, numa interação em que suas contribuições são fundamentais para a aprendizagem.

Um exemplo de que o livro didático, além de não propor atividades lúdicas, muitas vezes, apresenta-se confuso em suas propostas pode ser observado na página 33, no livro do 4º ano da coleção (FIGURA 34).

Figura 34 – Exemplo de atividade da coleção *Brasiliana*

**3. DESAFIO!** Faça o que está sendo pedido, colocando as letras indicadas na sequência, e leia a palavra formada.

	Número de letras	Letra indicada
a) O mesmo que local. Lugar.	5	3ª letra g
b) Muito grande. Enorme.	6	4ª letra r
c) Quem está cansado precisa... Descansar.	9	5ª letra a
d) Parte da árvore que fica entre as raízes e os ramos. Tronco.	6	1ª letra t
e) Que está em liberdade. Livre.	5	2ª letra i
f) Serve para amarrar. Corda.	5	4ª letra d
g) Lugar onde se prende alguém. Prisão.	6	5ª letra ã
h) Pôr em lugar secreto, disfarçar. Esconder.	8	4ª letra o

- Junte as letras que foram indicadas e descubra o sentimento que fez com que o ratinho ajudasse o leão. Gratidão.

Fonte: Coleção *Brasiliana* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 33, terceira questão.

O que se vê nessa atividade é uma proposta confusa para o aprendiz e também para o professor. É solicitado apenas que o aluno "Faça o que está sendo pedido, colocando as letras indicadas na sequência, e leia a palavra formada", entretanto, é preciso que o aprendiz,

primeiramente, escreva a palavra-resposta da adivinhação; em seguida conte o número de letras para posteriormente localizar aquela que deverá usar para formar uma palavra. No entanto, no comando não está explícito que será formada uma nova palavra a partir das letras usadas na palavra-resposta. A informação que se tem ao final é: "Junte as letras que foram indicadas e descubra o sentimento (...)".

É importante lembrar que nessa unidade do livro a intenção é a de explorar a letra {r} e a questão utilizada como exemplo perdeu a oportunidade de solicitar do aluno a *análise* da posição do R nas palavras ou a *comparação* e *classificação* dos diferentes sons da letra {r}.

É importante mencionar que o Manual realiza alguns posicionamentos sobre análise e reflexão linguísticas. O MP declara que o trabalho didático de análise linguística se organiza "tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer)" (p. 23). O MP concebe ortografia como "parte da gramática que se ocupa da correta representação escrita das palavras" (p. 18).

A forma correta de grafar as palavras resulta de um processo histórico, no qual usos e regras foram definidos por convenção e estão registrados em acordos ortográficos (...) Em caso de dúvida quanto à ortografia, deve-se recorrer a dicionários e publicações oficiais (MP da coleção *Brasiliana*, 2011, p. 18).

Apesar de se declarar favorável a uma concepção de ensino da análise linguística que parte da observação das regularidades, os dados desta tese evidenciam que a coleção oportuniza poucas atividades metacognitivas de *análise*, como pode ser evidenciado na tabela a seguir.



Tabela 5: Distribuição das atividades metacognitivas da coleção *Brasiliiana*

Categorias	Coleção <i>Brasiliiana</i>					
	4º ano		5º ano		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. IDENTIFICAÇÃO	24	24,2	15	18,1	39	21,4
2. CLASSIFICAÇÃO	11	11,1	5	6	16	8,8
3. COMPARAÇÃO	0	0	0	0	0	0
4. ANÁLISE	5	5,1	12	14,5	17	9,3
5. PRODUÇÃO	17	17,2	16	19,3	33	18,1
6. CONCEITUAÇÃO	0	0	0	0	0	0
7. DENOMINAÇÃO	0	0	3	3,6	3	1,6
8. OUTROS	42		32		74	
8.1 Memorização por cópia de palavras	10		8		18	
8.2 Complementação de frases com palavras	2	42,4	0	38,5	2	40,7
8.3 Composição e decomposição de palavras	26		20		46	
8.4 Leitura de regras em boxe	4		4		8	
TOTAL DE ATIVIDADES	99	100	83	100	182	100

Fonte: Elaborado pela autora.

O que se observa é que apenas 9,3% dos exercícios de ortografia são destinados à *análise*, havendo, entretanto, uma grande diferença entre os dois volumes. Observa-se que no 4º ano, os alunos fazem menos atividades de análise (5,1%) do que no 5º ano (14,5%). Essa escolha compromete muito os conteúdos da norma ortográfica estudados no 4º ano, pois não serão oportunizados momentos de reflexão e inferências das regularidades.

Enquanto a atividade de *análise*, tão imprescindível para a compreensão da normatização ortográfica, é deixada em segundo plano, a categoria *outros* recebe um grande destaque na coleção, totalizando 40,7% dos exercícios de ortografia.

Observa-se que na categoria *outros*, a subcategoria *memorização por cópia de palavras* (com 18 ocorrências em toda a coleção) é muito presente, isso porque se apresentou como uma estratégia muito comum nos exercícios. Tal subcategoria pode ser melhor analisada no exemplo a seguir (FIGURA 35):

Figura 35 – Exemplo de atividade da subcategoria *memorização por cópia de palavras*

**DESCOBRINDO A ESCRITA**

**Letra X – Parte 1**

1. Escreva palavras localizando as sílabas no quadro.

	1	2	3	4
A	me	xa	ve	na
B	te	a	mei	que
C	xo	e	le	dei
D	pai	não	fai	se
E	cai	en	quei	xão

a) A3-A2-A1                      d) E1-A2                      g) D1-E4  
 b) E2-A2-A1                      e) E1-C1-B1                      h) D3-A2  
 c) C4-C1                              f) C4-A2                      i) B2-B3-A2

• Decifre esta frase.

**A1A2 A4 B2B3A2 B4 C2C3 C4A2 C2 D2 D4 E3A2.**

a) vexame  
 b) enxame  
 c) deixo  
 d) caixa  
 e) caixote  
 f) deixa  
 g) paixão  
 h) faixa  
 i) ameixa

Fonte: Coleção *Brasiliانا* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 172, primeira questão.

O que se percebe no exercício apresentado é a cópia pela cópia, dito de outro modo, o aprendiz fará a cópia das sílabas, observando os códigos, sem que para isso seja necessário utilizar-se de outras atividades metacognitivas. O livro propõe um exercício desse tipo com a falsa intenção de solicitar do aluno a formação de palavras, mas a única operação cognitiva utilizada nesta atividade é a *memorização por meio da cópia*.

Um outro ponto importante a ser levantado nessa análise é que, com esse tipo de atividade, o livro demonstra que sua concepção de análise linguística está bem distante do que foi defendido no Manual.

Uma outra subcategoria de *outros* que foi bem mais recorrente que a *memorização por meio de cópia de palavras* foi a *composição/decomposição de palavras*. Esta ocorreu em 46 dos exercícios da coleção, com distribuição equilibrada nos dois volumes. O exercício a seguir (FIGURA 36) exemplifica a forma como essa subcategoria se apresenta nos volumes:

Figura 36 – Exemplo de atividade da subcategoria *composição/decomposição de palavras*

2. Separe as sílabas das palavras seguintes. Quantas são as palavras de quatro sílabas? Tan-ge-ri-na; ge-ne-ro-so; es-tran-gei-ro; gi-ria; ge-a-da; ges-to; re-ló-gio. São três palavras de quatro sílabas (tangerina, generoso, estrangeiro).

tangerina generoso estrangeiro gíria  
geada gesto relógio



3. Forme palavras com as sílabas seguintes.  
Dica: todas as palavras devem ter a sílaba **jei**!

a do ra re nho jei ti to su ta tar

jeito, jeitinho, ajeitar, ajeitado, rejeitar, rejeitado, sujeito, sujeitar, sujeitinho, sujeira

4. Use as sílabas seguintes para formar palavras terminadas com **geiro**.  
Messageiro, passageiro.

men - sa  
pas - sa

Fonte: Coleção *Brasiliiana* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 101, segunda, terceira e quarta questões.

O exemplo apresenta uma sequência de três exercícios que contemplam a subcategoria *composição e decomposição de palavras*. Na segunda questão, o aluno deve separar as palavras em sílabas e nas terceira e quarta questões, ele tem de usar sílabas para formar palavras. O exercício em questão é bem representativo, uma vez que é comum observar esse tipo de estratégia utilizada diversas vezes em toda a coleção.

A categoria *identificação* é a segunda mais recorrente no livro didático. Aparece em 21,4% dos exercícios de ortografia da coleção e tem distribuição equilibrada nos dois volumes. Trata-se de uma estratégia muito utilizada na maioria dos conteúdos de ortografia, o que justifica seu equilíbrio nos dois volumes e sua alta ocorrência.

É interessante apontar a categoria *produção* como uma das mais recorrentes no livro, totalizando 18,1% dos exercícios de ortografia. Apesar de a coleção recorrer muito a estratégias cognitivas pouco reflexivas, a atividade metacognitiva *produção* foi bem explorada. Nessa categoria, é solicitado dos aprendizes a produção de palavras, frases ou texto, como pode ser observado a seguir (FIGURA 37):

Figura 37 – Exemplo de atividade da categoria *produção*

**5.** Copie apenas as três afirmações verdadeiras. **Respostas: a – b – e.**

a) A letra **S** pode ser duplicada entre vogais.

b) A letra **S** entre vogais tem som de **Z**.

c) A letra **S** pode ser duplicada no início de palavra.

d) Entre vogal e consoante a letra **S** tem som de **Z**.

e) Entre consoante e vogal a letra **S** tem som de **S** inicial.

**6.** Dê quatro exemplos para cada uma das afirmações verdadeiras.

**Respostas pessoais. Sugestão: a) assado – passagem / b) rosa – aceso / e) conspiração – triste.**

Fonte: Coleção *Brasiliiana* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 197, quinta e sexta questão.

O que se observa no exemplo é que o aluno, na quinta questão, deverá reconhecer qual afirmação/regra está correta e posteriormente, na sexta questão, deverá escrever palavras que exemplificam essas regras. Uma atividade que, além de contar com um primeiro momento de análise, traz para o aluno a possibilidade de refletir e escrever palavras que exemplificam as regras, o que implica em atividades metacognitivas reflexivas e analíticas.

*Classificação* é uma categoria que tem uma frequência razoável na coleção, ocorrendo em 8,8% dos exercícios de ortografia. Há uma quantidade maior de exercícios dessa atividade metacognitiva no 4º ano da coleção. Trata-se de uma operação cognitiva que possibilita uma interessante reflexão acerca da norma ortográfica, como pode ser analisado a partir da figura 38 a seguir:

Figura 38 – Exemplo 1 de atividade da categoria *classificação*

**1.** Copie as palavras do quadro abaixo separando-as em três grupos.  
Dica: observe o que elas têm em comum!

solução	2	açúcar	3	bagunça	1	fumaça	1	calçada	1
pedaço	2	doçura	3	descalço	2	pescoço	2	açude	3
graça	1	açucareiro	3	preguiça	1	começo	2	caçula	3

Fonte: Coleção *Brasiliiana* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 84, primeira questão.

No exemplo, é possível observar que o livro didático realiza uma proposta de *classificação* mais complexa, uma vez que os alunos, além de realizarem a *classificação* das unidades linguísticas, ainda devem elaborar as classes ou categorias. Diferentemente, no exemplo a seguir, o livro já apresenta as classes a partir das quais o aprendiz terá que classificar (FIGURA 39).

Figura 39 – Exemplo 2 de atividade da categoria *classificação*

**2.** Copie as palavras do quadro separando-as em três listas.

a) Na primeira lista, coloque as palavras que tenham **s** como na palavra **casa**.

b) Na segunda lista, coloque as palavras que tenham **s** como na palavra **assado**.

c) Na terceira lista, coloque as palavras que tenham **s** como na palavra **falso**.

a) casa: música, confusão, esquisito, perigoso, presente.  
b) assado: passagem, girassol, progresso, depressa, interessante.  
c) falso: pulso, balsa, conselho, concurso, cansado.

música	passagem	conselho	depressa
perigoso	pulso	girassol	concurso
cansado	presente	balsa	confusão
progresso	esquisito	interessante	

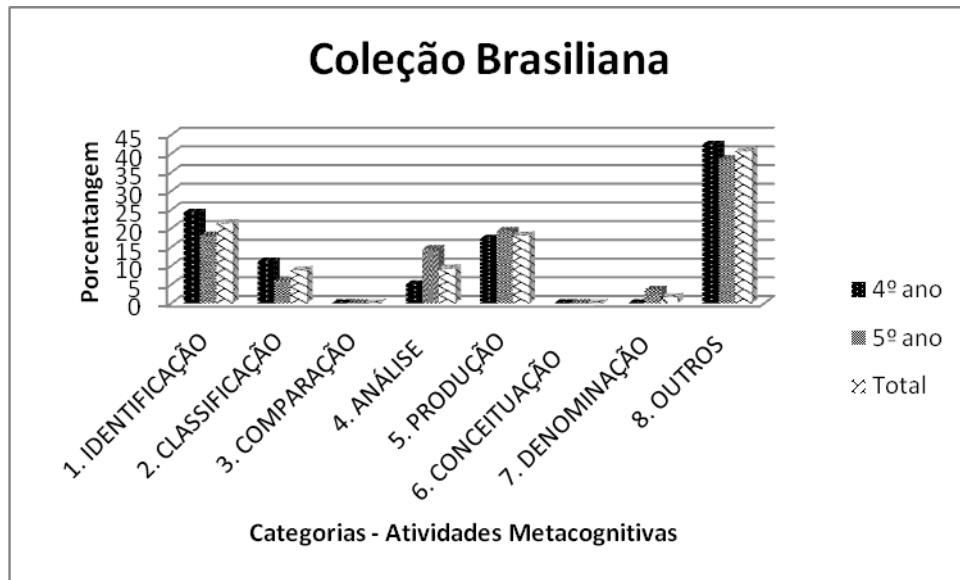
• Explique o som da letra **s** em cada grupo de palavras.  
a) s entre vogais tem som de z; b) ss entre vogais tem som de s; c) s depois de consoante tem som de s.

Fonte: Coleção *Brasíliana* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 118, segunda questão.

As atividades metacognitivas *comparação* e *conceituação* não foram identificadas em nenhum dos 182 exercícios de ortografia analisados por nós. A categoria *denominação* apresentou uma frequência mínima, quase inexistente. É importante destacar que as categorias *denominação* e *conceituação* muito se assemelham por solicitar dos aprendizes a explicação de nomenclaturas gramaticais, algo que a coleção parece ter evitado, segundo os dados coletados.

Com o gráfico 5, a seguir, é possível observar algumas das discrepâncias entre as categorias.

Gráfico 5: Distribuição das atividades metacognitivas, por percentagem, da coleção *Brasiliiana*



O Manual do Professor da coleção *Brasiliiana* não se posiciona quanto a quais são as unidades linguísticas que a coleção busca priorizar em seu trabalho com a normatização ortográfica. Esta análise evidencia que a coleção prioriza o trabalho com as *palavras*, já que estas representam um total de 52,7% das atividades na coleção. A segunda unidade linguística mais trabalhada é a *letra*, perfazendo um total de 24,5% dos exercícios, e a terceira mais recorrente é a *sílaba*, com 15,6% de frequência na coleção. Todas as três categorias aparecem de maneira equilibrada na coleção, como pode ser observado na tabela 6, a seguir:

Tabela 6 – Distribuição das unidades linguísticas da coleção *Brasiliiana*

Categorias	Coleção <i>Brasiliiana</i>					
	4º ano		5º ano		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. LETRA	34	26,2	26	22,6	60	24,5
2. SÍLABA	20	15,3	19	16,5	39	15,6
3. MORFEMA	0	0	1	0,9	1	0,4
4. PALAVRA	65	50	64	55,6	129	52,7
5. FRASE/ORACÃO/ PERÍODO	3	2,3	0	0	3	1,2
6. PARÁGRAFO/TRECHO DE TEXTO	0	0	3	2,6	3	1,2
7. TEXTO	8	6,1	2	1,7	10	4
8. CONCEITO/ NOMENCLATURA	0	0	0		0	
9. OUTROS			0	0	0	0
9.2 Acentos	0	0	0		0	
9.3 Outros sinais gráficos			0		0	
Total	130	100	115	100	245	100

Fonte: Elaborado pela autora

Por outro lado, o que chama atenção e que merece destaque é a ausência da categoria *outros* que conta com a subcategoria *acentos*. Tal dado evidencia que a coleção não trabalha com a acentuação das palavras ou tonicidade. Também ausente na coleção está a categoria *conceito*, o que demonstra que a coleção evita o trabalho com nomenclaturas gramaticais

A quase ausência do trabalho com o *morfema* também merece destaque nesta análise, já que esta é uma unidade explorada frequentemente quando se aborda a escrita das terminações ESA e EZA, por exemplo. Um dos poucos exercícios pode ser exemplificado a seguir (FIGURA 40):



Figura 40 – Exemplo de atividade da unidade *morfema*

**6.** Passe os seguintes substantivos para o feminino:

a) camponês	camponesa	d) príncipe	princesa
b) freguês	freguesa	e) marquês	marquesa
c) inglês	inglesa	f) português	portuguesa

Converse com um colega sobre o que é possível concluir quanto à formação das palavras desse exercício. De acordo com as orientações do Prof. :, escreva a conclusão do grupo.

O sufixo *-esa* aparece no feminino das palavras terminadas em *-ês* e nos títulos femininos de nobreza.

Fonte: Coleção *Brasiliiana* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 84, sexta questão.

No exemplo apresentado, o *morfema* não é explicitamente trabalhado. O que ocorre é que essa unidade linguística é abordada indiretamente, já que para elaborar a regra o aluno precisará refletir sobre as terminações das palavras.

As categorias que representam a contextualização do trabalho com a ortografia, a saber: *frase/oração/período* (totalizando 1,2%), *parágrafo/trecho de texto* (perfazendo 1,2% da coleção) e *texto* (com um total de 4%) apresentam baixa frequência nas atividades de ortografia analisadas. A categoria *frase/oração/período* está completamente ausente no quinto volume e as unidades linguísticas *parágrafo/trecho de texto* também não estão presentes no 4º volume. É preciso lembrar que alguns casos da ortografia necessitam de contexto, pois a escrita varia conforme o significado da palavra no conjunto do enunciado. A figura 41 exemplifica como a coleção realiza o trabalho com o texto:



Figura 41 – Exemplo de atividade da unidade *texto*

Poema 2

### A Letra X

A letra X está em xote,  
Em xampu, xícara e xodó,  
Em xaxado e em xexéu,  
Em xadrez e xilindró.

Xavier era um xerife  
Que adorava xeretar  
Todos xales do Chavier  
Que era um xeique, seu xará.

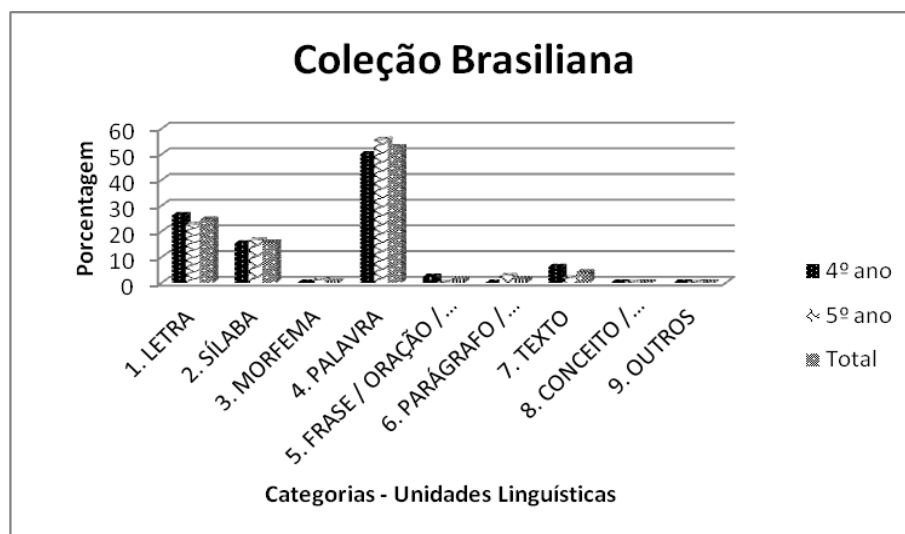
■ OBEID, César. *Abc das Rimas*. Editora Salesiana, 2010.

2. Copie as palavras dos poemas que têm **ch**.

Fonte: Coleção *Brasiliiana* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 138, primeira e segunda questões.

O que se observa no exemplo é o uso do texto como pretexto. É apresentado um poema que traz o jogo de palavras com o som da letra {x} e posteriormente é solicitado que o aluno copie palavras que têm o som de CH. Não há uma discussão sobre a grafia das palavras e seus reflexos na compreensão textual.

O gráfico 6 apresenta uma visão geral da distribuição das unidades linguísticas em toda a coleção.

Gráfico 6 – Distribuição das unidades linguísticas, por percentagem, da coleção *Brasiliiana*

Fonte: Elaborado pela autora

### 2.3.2.2 Coleção *A escola é nossa*

Os exercícios de ortografia da coleção *A escola é nossa* estão concentrados na seção "Com que letra". Destaca-se que o Manual do Professor dessa coleção apresenta mais referências em relação ao ensino da ortografia em comparação às demais coleções. Segundo o Manual do Professor,

as estratégias empregadas situam a ortografia como objeto de aprendizagem, e não apenas como armazenamento de formas corretas. A finalidade é incentivar o aprendiz a criar uma postura de reflexão sobre as normas que organizam o sistema ortográfico de nossa língua (MP da coleção *A escola é nossa*, 2011, p. 23).

A coleção menciona os estudos de Moraes (2010), trazendo à tona reflexões de que as práticas de ensino de ortografia costumam tomar duas posições:

a primeira delas, oriunda da tradição escolar, consiste em corrigir demasiadamente os erros do aluno, em detrimento da formação de leitores e produtores de texto; e a segunda, fruto de uma visão equivocada das recentes teorias de ensino e aprendizagem, consiste em não corrigir o aprendiz. Ambas as posturas mostram-se ineficazes, pois não situam a ortografia como um objeto de aprendizagem (MP da coleção *A escola é nossa*, 2011, p. 13).

O Manual da coleção valida as pesquisas que atestam que não se aprende ortografia sozinho, "é preciso que haja estratégias didáticas planejadas de modo a levar a criança a refletir sobre a natureza das normas ortográficas" (MP da coleção *A escola é nossa*, 2011, p. 13).

Apesar de apresentar um número significativo de cópias de palavras no segundo volume da coleção, o Manual do Professor afirma que

práticas de ensino de ortografia que se valem da cópia pela cópia ou do ditado pelo ditado, sem que estratégias de reflexão sejam viabilizadas para que o aluno realmente pense sobre a escrita correta das palavras, de nada adiantarão para formar indivíduos que escrevam ortograficamente (MP da coleção *A escola é nossa*, 2011, p. 13).

O Manual da coleção traz algumas possibilidades e propostas ao salientar que

uma forma de trabalhar com as crianças que já tenham alcançado o nível alfabético é realizar a autocorreção. Podem-se oferecer também outros referenciais, por exemplo, palavras que deem pistas da escrita correta daquela que não está grafada adequadamente (MP da coleção *A escola é nossa*, 2011, p. 14).

A coleção esclarece que não se espera que o aprendiz, nos dois primeiros anos de escolaridade, tenha o domínio da escrita ortográfica. O Manual do Professor pondera que, para isso, existe todo o Ensino Fundamental. Ainda de acordo com o Manual, o que se

objetiva, nos anos iniciais, após a criança se apropriar do Sistema de Escrita Alfabético, é dar início ao trabalho com a ortografia, situando-a como objeto de aprendizagem.

Determinadas noções e regra são introduzidas em um ano para serem retomadas e consolidadas nos anos seguintes. O trabalho deve ser, portanto, realizado de modo gradativo e sem pressa quanto a seu término (MP da coleção *A escola é nossa*, 2011, p. 14).

Em síntese, verificou-se que o Manual identifica o trabalho com a norma ortográfica como objeto de aprendizagem e não como objeto de verificação de ensino. Por outro lado, os dados coletados nesta pesquisa indicam pouca sistematização no trabalho com a ortografia. Isso pode ser justificado a partir da leitura da tabela 7 a seguir, na qual se observa a presença de 162 exercícios em toda a coleção. É gritante a pouca frequência de exercícios da norma ortográfica no 4º ano, apenas 53. No geral, foram explorados e analisados os seguintes conteúdos ortográficos: palavras com NS; palavras com SS e Ç; palavras com S e Z; palavras com DES e DEZ; palavras com G e J; palavras com R após N e L; palavras com S após N, L e R; palavras com X e CH; sons nasais; palavras terminadas em AM e ÃO; palavras com LH e LI; o uso do S ou Z depois do ditongo; som de S; L/U; uso de S ou Z na formação de palavras; uso do SS ou C na formação de palavras; O/U/OU; E/I/EI. A tabela 7 ilustra essa distribuição:

Tabela 7: Distribuição das atividades metacognitivas da coleção *A escola é nossa*

Categorias	Coleção <i>A Escola é Nossa</i>					
	4º ano		5º ano		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. IDENTIFICAÇÃO	12	22,6	19	17,4	31	19,1
2. CLASSIFICAÇÃO	1	1,9	2	1,8	3	1,8
3. COMPARAÇÃO	2	3,8	2	1,8	4	2,5
4. ANÁLISE	4	7,5	20	18,3	24	14,8
5. PRODUÇÃO	10	19	15	13,8	25	15,4
6. CONCEITUAÇÃO	0	0	0	0	0	0
7. DENOMINAÇÃO	0	0	0	0	0	0
8. OUTROS	24		51		75	
8.1 Memorização por cópia de palavras	3		13		16	
8.2 Complementação de frases com palavras	2	45,3	10	46,8	12	46,3
8.3 Composição e decomposição de palavras	14		19		33	
8.4 Leitura de regras em boxe	5		9		14	
TOTAL DE ATIVIDADES	53	100	109	100	162	100

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria mais utilizada pela coleção foi *outros* (ocorre em 46,3% dos exercícios de ortografia da coleção), que representa quatro subcategorias ou atividades metacognitivas. O que se percebe é a presença constante de exercícios que exploram a *composição e decomposição de palavras*. Nessas atividades, é solicitado do aprendiz a formação de palavras a partir de sílabas ou letras, separação de palavras em sílabas e completar palavras com letras ou sílabas. São exercícios que exigem pouca análise e reflexão sobre a norma ortográfica estudada. Tal dado se contrapõe a muito do que foi defendido no Manual, já que o número de atividades metacognitivas pouco analíticas se destaca nessa coleção. É possível compreender melhor esse tipo de atividade a partir do exemplo a seguir (FIGURA 42):

Figura 42 – Exemplo de atividade da subcategoria *composição e decomposição de palavras*

**lh / li**

1. Reescreva no caderno as palavras, completando-as abaixo com **lh** ou **li**. Depois, separe-as em sílabas.

meda <b>lh</b> a me - da - lha	o <b>li</b> veira o - li - vei - ra	baru <b>lh</b> o ba - ru - lho
fi <b>li</b> al fi - li - al	sobrance <b>lh</b> a so - bran - ce - lha	mu <b>lh</b> er mu - lher
utensi <b>li</b> o u - ten - sí - lio	conse <b>lh</b> o con - se - lho	Brasi <b>li</b> a Bra - sí - lia
mo <b>lh</b> ado mo - lha - do	fo <b>li</b> a fo - li - a	dá <b>li</b> a dá - lia

Fonte: Coleção *A Escola é Nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 204, primeira questão.

No exemplo descrito, observa-se a complementação de palavras com sílabas, bem como a separação de palavras em sílabas. No livro didático, pode ser observado que essas atividades ocorrem mais separadamente e não concomitantemente, como se constata na figura 42.

A *memorização por cópia de palavras* é outra subcategoria de destaque em *outros*. Foram identificados 16 exercícios em toda a coleção, mas o que chama atenção nesses dados é que no 4º ano essa atividade é proposta apenas três vezes. Diferentemente, no 5º ano, os alunos realizaram 13 atividades de cópia de palavras. É possível que esse número tenha aumentado em função da quantidade de exercícios de ortografia do 5º ano que é maior que a do 4º.

A subcategoria *leitura de regras em boxe* ganha destaque na categoria *outros* por ser uma das mais recorrentes e, também, por revelar que as regras ortográficas, que deveriam ser inferidas e refletidas pelos alunos, são apresentadas aos alunos como um "fato dado" (BIRUEL, 2007, p. 162) ao aprendiz. Não se levantam questões, não se propõem comparações, não se discute que essas regras derivam de convenções. A regra é simplesmente dada ao aluno e compete a ele segui-la dali em diante (BIRUEL, 2007). É possível exemplificar essa subcategoria pela figura 43:

Figura 43 – Exemplo de atividade da subcategoria *leitura de regras em boxe*

**3. Observe.**

pai

↓

ditongo no  
final da palavra

→ paizinho – diminutivo

→ paizão – aumentativo

Como vimos, as palavras terminadas em ditongo, ao serem passadas para o aumentativo ou diminutivo, são escritas com z.

Passe para o diminutivo e para o aumentativo as palavras a seguir.

Fonte: Coleção *A Escola é Nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 24, terceira questão.

No exemplo descrito, é possível observar a regra explicitada em uma caixa de texto ou boxe. É preciso chamar, mais uma vez, a atenção para as implicações da explicitação da regra. Como é possível observar, fazendo dessa forma, o livro impossibilita a inferência da regra com base na observação das unidades linguísticas. Sendo assim, só resta ao aluno a memorização da regra e sua aplicação posterior (ex.: "Passe para o diminutivo e para o aumentativo as palavras a seguir").

A segunda categoria mais recorrente no livro didático foi a *identificação*. Responsável por 19,1% dos exercícios de ortografia em toda a coleção, tem distribuição equilibrada entre os volumes. Trata-se de uma atividade metacognitiva muito recorrente, já que, geralmente, aparece acompanhada de outras categorias.

A terceira atividade metacognitiva que ocorreu com frequência na coleção foi *produção*, com 15,4% dos exercícios de ortografia. Essa apresenta uma distribuição equilibrada nos dois volumes, mas observa-se uma curiosa elevação na frequência no 4º ano. É provável que esta elevação na frequência tenha justificativa nos conteúdos ortográficos. É possível observar que essa coleção costuma propor com muita frequência a escrita de palavras em função de alguma norma ortográfica explorada, como pode ser observado no exemplo a seguir (FIGURA 44):

Figura 44 – Exemplo de atividade da categoria *produção*

Fonte: Coleção *A escola é nossa* – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 185, segunda questão.

No exemplo, é possível identificar a escrita de palavras justificada pela aplicação de uma regra aprendida, nesse caso o uso do NH.

Com o número de ocorrência de 14,8% dos exercícios de ortografia na coleção, a categoria *análise* teve distribuição tão frequente quanto a atividade cognitiva *produção* (que totaliza 14,8%). Apesar da coleção, constantemente, apresentar regras prontas para que os alunos as leiam e as apliquem nos exercícios, o livro didático traz uma interessante recorrência de exercícios que pressupõem uma atividade metacognitiva mais reflexiva. A categoria é mais frequente no 5º ano (18,3%) do que no 4º (7,5%). É possível que tal fato esteja relacionado com os conteúdos ortográficos trabalhados, dito de outro modo, regularidades ortográficas solicitam atividades mais reflexivas para a inferência das regras e irregularidades recorrem mais à estratégia da memorização ou à consulta de modelos autorizados (MORAIS, 1998). Outra possibilidade pode ser a crença de que alunos nos anos finais teriam mais maturidade para atividades analíticas. A seguir, um exemplo para demonstrar a forma como o livro parece conduzir as atividades de *análise* (FIGURA 45):

Figura 45 – Exemplo de atividade da atividade de *análise*

**3.** Vimos que um som pode ser representado por diferentes letras. Verificamos, também, que uma letra pode representar diferentes sons. Agora, troque ideias com a turma sobre a seguinte questão.

- Por que não podemos escrever uma mesma palavra de diferentes maneiras?

Ajude os alunos a concluir que uma palavra deve ser escrita sempre da mesma forma.

Registre no caderno a conclusão a que vocês chegaram. *A norma ortográfica padroniza a grafia das palavras para que todos os usuários de uma mesma língua possam entender a escrita.*

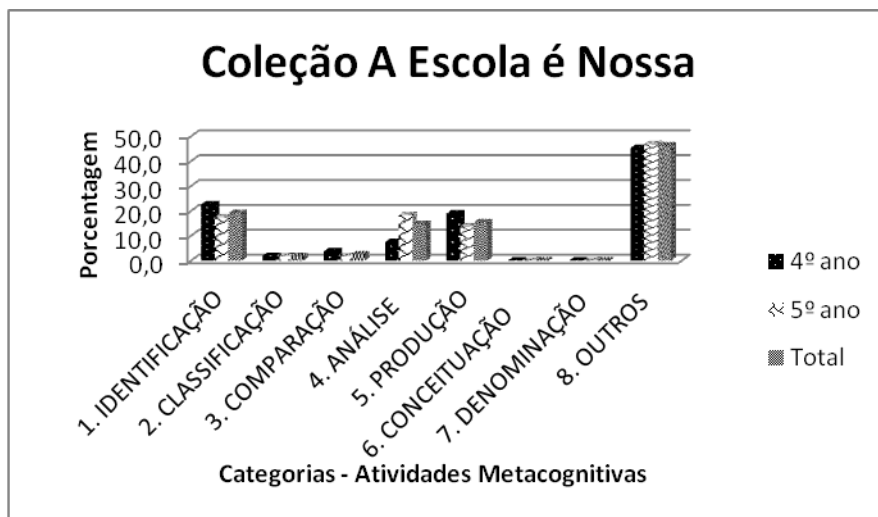
Fonte: Coleção *A escola é nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 23, terceira questão.

No exemplo da figura 45, o que se observa é a proposta da escrita de uma regra ortográfica a partir de alguns questionamentos a serem discutidos com o grande grupo em sala de aula. O exercício promove a reflexão sobre a normatização ortográfica e, além disso, considera a importância da construção desse conhecimento de modo interativo.

As categorias *classificação* e *comparação* quase não aparecem na coleção. Sua frequência é mínima, totalizando, respectivamente, 1,8% e 2,5% dos exercícios de ortografia. Tais atividades cognitivas são importantes, sobretudo quando antecedem atividades de *análise*, já que possibilitam a *comparação* de sons ou posição dos grafemas ou a distribuição dessa unidade em classes (*classificação*).

*Conceituação* e *denominação* não aparecem em nenhum dos exercícios de ortografia analisados nessa coleção. Parece aceitável supor que a coleção evita o uso de nomenclaturas gramaticais, o que justifica a ausência dessas categorias.

Gráfico 7 – Distribuição de atividades metacognitivas, por percentagem, da coleção *A escola é nossa*



Fonte: Elaborado pela autora



Com base nos dados coletados, a unidade linguística mais trabalhada em toda coleção é a *palavra* (totalizando 46,9%). A distribuição dessa categoria foi equilibrada entre os volumes. Por outro lado, a unidade linguística *texto* é praticamente esquecida pelo livro didático, já que representa apenas 2,8% dos exercícios da coleção. Por vezes o livro se utiliza do texto como pretexto para o trabalho com a normatização ortográfica, como pode ser observado no exemplo a seguir (FIGURA 46):

Figura 46 – Exemplo de atividade da unidade *texto*

**Sons do x**

1. A seguir, apresentamos mais uma anedota para você se divertir.

O cara desceu do táxi e avistou um homem do outro lado da rua. **Examinou-o\*** e, aproximando-se, foi logo dizendo:

– Valdomiro, como você mudou! Era gordo, está magro. Era alto, está baixo. Era careca, está cabeludo. Você mudou muito, hein?


O homem, incomodado com a importunação, disse:

– Qual é, cara! Meu nome é Claudinei.

Sem assumir que havia cometido um engano, o outro exclamou:

– Nossa! Você mudou até de nome!

Anedota popular, adaptada pela autora.



\* **examinou-o**: observou-o, analisou-o

Agora, responda às questões em seu caderno.

a) As palavras destacadas no texto acima têm a letra x. Essa letra é pronunciada da mesma maneira em todas essas palavras?  
Essa letra não é pronunciada da mesma maneira nessas palavras.

b) **Que sons o x está representando?**  
Ajude os alunos a perceber que o x está representando sons de ks, de z, de ss, de ch e de s.

Fonte: Coleção *A escola é nossa* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 237, 1ª questão.

No exemplo dado, é possível verificar uma anedota que é apresentada para que o aprendiz localize as palavras que estão destacadas e assim identifique os diferentes sons da letra {x} nas palavras. Posteriormente, o aluno precisa nomear os diversos tipos de sons da letra {x}. Nesse exercício, fica claro o uso do texto como pretexto para o trabalho com a norma ortográfica, o que se diferencia muito de um trabalho contextualizado.

A categoria *frase* também apresenta uma mínima recorrência na coleção (7,9%), porém é preciso chamar a atenção para a categoria *parágrafo/trecho de texto* que não aparece em nenhum dos exercícios da coleção, assim como *conceito/nomenclatura*. Ressalte-se, sobretudo, a ausência completa da subcategoria *acento* (incluída na categoria *outros*), uma vez que esse dado revela que a coleção não trabalha com a acentuação. Os dados podem ser melhor visualizados na tabela 8 a seguir:

Tabela 8 – Distribuição das unidades linguísticas da coleção *A escola é nossa*

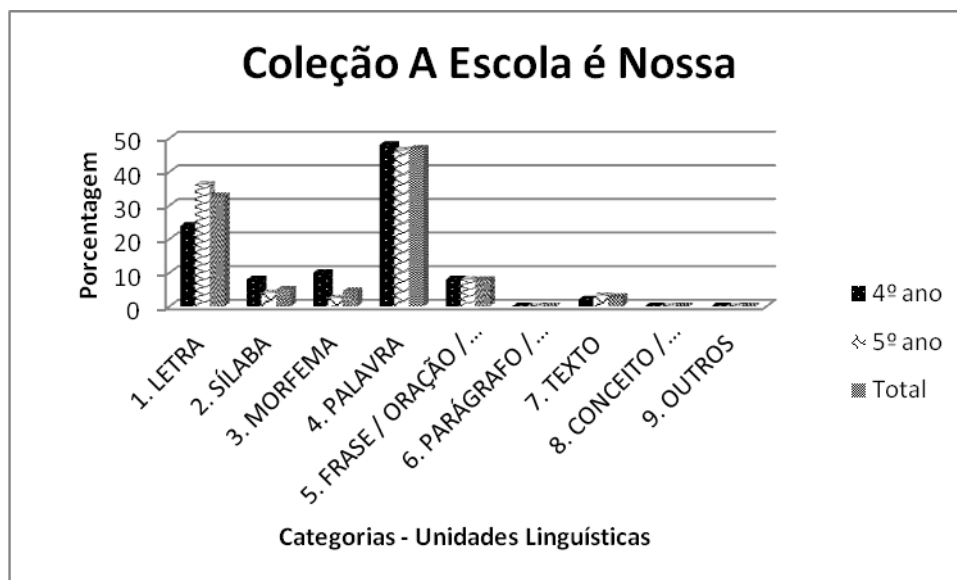
Categorias	Coleção <i>A Escola é Nossa</i>					
	4º ano		5º ano		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. LETRA	12	24	46	36,2	58	32,8
2. SÍLABA	4	8	5	3,9	9	5
3. MORFEMA	5	10	3	2,4	8	4,5
4. PALAVRA	24	48	59	46,4	83	46,9
5. FRASE/ORÇÃO/PERÍODO	4	8	10	7,9	14	7,9
6. PARÁGRAFO/TRECHO DE TEXTO	0	0	0	0	0	0
7. TEXTO	1	2	4	3,1	5	2,8
8. CONCEITO/ NOMENCLATURA	0	0	0	0	0	0
9. OUTROS	0		0		0	
9.2 Acentos	0	0	0	0	0	0
9.3 Outros sinais gráficos	0		0		0	
Total	50	100	127	100	177	100

Fonte: Elaborado pela autora

A segunda categoria mais recorrente é a *letra*, com frequência de 32,8% dos exercícios de ortografia. A unidade linguística em questão ocorre um pouco menos no 4º ano (24%) do que no 5º (36,2%). Em seguida, as categorias *sílaba* e *morfema* aparecem quase empatadas com ocorrência de 5% e 4,5%, respectivamente. É importante salientar que a unidade linguística *morfema* apresenta frequência no primeiro volume de 10%, cerca de quatro vezes a mais que no segundo volume, em que teve ocorrência de 2,4%. Essa diferença pode ser explicada em razão da seleção de conteúdos presentes nos dois volumes.

O gráfico 8 facilita a interpretação dos dados:

Gráfico 8 – Distribuição das unidades linguísticas, por percentagem, da coleção *A escola é nossa*



Fonte: Elaborado pela autora.

#### 2.4 COLEÇÕES QUE REALIZAM UM ENSINO SISTEMÁTICO DA ORTOGRAFIA

Ao comparar atividades e unidades linguísticas explorados pelas coleções *Projeto Buriti*, *Projeto Descobrir*, *Brasiliana* e *A escola é nossa* é possível constatar que as duas primeiras realizam um ensino mais sistemático da ortografia do que as duas últimas. Essa constatação confirma o que a análise das resenhas do Guia do PNLD já havia sugerido. Basicamente, o que diferencia um ensino que pode ser considerado mais produtivo nas duas primeiras coleções de um ensino mais restrito nas duas últimas é a quantidade de atividades e a qualidade das propostas. As coleções consideradas boas por esta pesquisa, e bem recomendadas pelo Guia, apresentam uma sistematização de suas propostas para o trabalho de ortografia e se destacam por oferecer mais atividades reflexivas.

A tabela 9 evidencia que as coleções *Projeto Buriti* e *Projeto Descobrir* apresentam maior percentagem de atividade de *identificação* do que *outros*. Ao contrário, as coleções com maiores restrições nos textos do Guia apresentaram uma maior quantidade de exercícios envolvendo a categoria *outros*.

Tabela 9 – Comparação entre as coleções quanto às atividades metacognitivas

<b>Atividades Metacognitivas</b>	<b><i>Projeto Buriti</i></b>	<b><i>Projeto Descobrir</i></b>	<b><i>Brasileira</i></b>	<b><i>A escola é nossa</i></b>
1. IDENTIFICAÇÃO	28,2	36,9	21,4	19,1
2. CLASSIFICAÇÃO	8,7	6,5	8,8	1,8
3. COMPARAÇÃO	1,9	2,5	0	2,5
4. ANÁLISE	18	19	9,3	14,8
5. PRODUÇÃO	15,2	8,2	18,1	15,4
6. CONCEITUAÇÃO	0,6	0,4	0	0
7. DENOMINAÇÃO	2,5	2,5	1,6	0
8. OUTROS	25,1	24	40,7	46,3

Fonte: Elaborado pela autora

As coleções que apresentam mais exercícios envolvendo a categoria *outros* tendem a realizar mais atividades de cópia de palavras, de composição e decomposição de palavras, de complementação de frases e de leitura de regras (subcategorias de *outros*). Isto é, essas coleções pouco trabalham com atividades que levem à comparação e conceituação, por exemplo.

Enquanto as coleções *Brasileira* e *A escola é nossa* se destacam com quase a metade de seus exercícios de ortografia concentrados na categoria *outros*, com valores equivalentes a 40,7% e 46,3%, respectivamente, as coleções *Projeto Buriti* e *Projeto Descobrir* se destacam porque quase 20% de suas atividades são de *análise* (18% na primeira e 19%, na segunda). Essas duas últimas coleções buscam realizar exercícios que exploram a reflexão sobre as unidades linguísticas e inferência de regras ortográficas.

É bem verdade que as coleções *Projeto Buriti* e *Projeto Descobrir* com 28,2% e 36,9%, respectivamente, concentraram um grande número de exercícios na categoria *identificação*. No entanto, vale lembrar que há uma distribuição equilibrada entre algumas categorias dentro dos resultados dessas coleções, diferentemente das coleções *Brasileira* e *A escola é nossa*.

Possivelmente, *identificação* tem uma porcentagem mais elevada nas coleções *Projeto Buriti* e *Projeto Descobrir* porque essa atividade acaba sendo a base para outras atividades metacognitivas (como a *análise*, por exemplo). Dito de outro modo, a *identificação* aparece na maior parte dos exercícios como uma estratégia de ensino inicial, seguida de outras atividades metacognitivas como *comparação*, *classificação*, *análise*, entre outras.

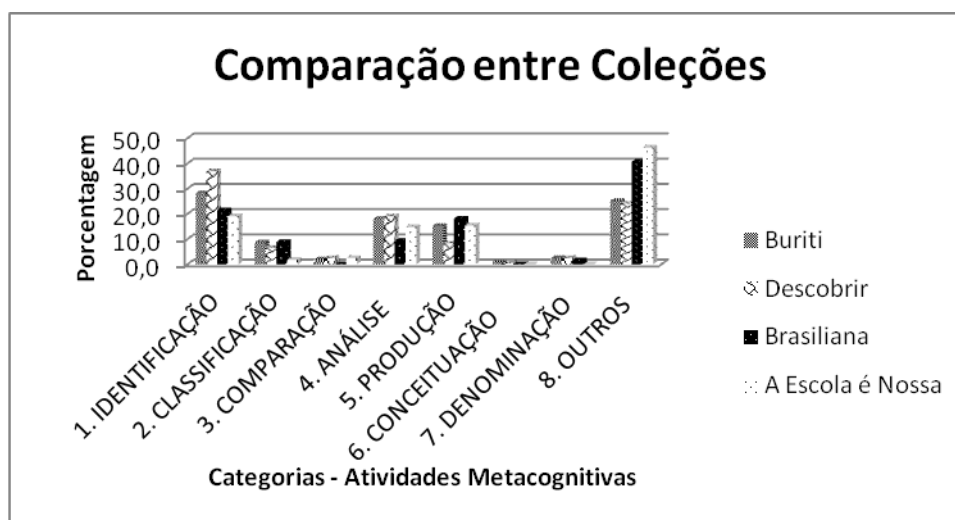
Um outro aspecto que chama a atenção é a quase inexistência de exercícios de ortografia que envolvem *conceituação* e *denominação*. Esse dado é perceptível em todas as coleções. Com base nas análises desta pesquisa, tanto das coleções quanto dos MPs, foi desenvolvida uma hipótese que pode justificar isso. É muito provável que devido às fortes críticas direcionadas às tradicionais gramáticas normativas, as coleções tentem evitar as nomenclaturas. Os livros didáticos evitam o trabalho com as nomenclaturas gramaticais, apesar de alguns justificarem, em seus manuais, a necessidade de se trabalhar com elas.

Silva (SILVA, A., 2008, p. 237) chegou às mesmas conclusões em seus estudos. De acordo com o pesquisador, o pouco investimento das coleções em atividades como essas está relacionado à compreensão de que o essencial aos alunos é aprender a escrever corretamente e não a dominar conceitos e nomenclaturas relativos à ortografia.

A categoria *comparação* obteve índices medianos em três das quatro coleções analisadas, a saber: *Buriti* (8,7%); *Descobrir* (6,5%) e *Brasiliiana* (8,8%). A coleção *A escola é nossa* foi a única que apresentou baixos índices na categoria em questão, com um total de 1,8%. A categoria *classificação* é pouco realizada na maioria das coleções, com índices que variam entre 1,9% e 2,5%, sendo completamente ausente na coleção *Brasiliiana*.

O gráfico 9 põe em destaque as diferenças das coleções quanto às atividades metacognitivas que selecionam:

Gráfico 9 – Comparação entre as coleções, por porcentagem, quanto às atividades metacognitivas



Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente: que tipos de atividades metacognitivas são utilizadas para o aluno refletir? De modo geral, os resultados deste trabalho corroboram os dados encontrados por Silva (SILVA, A., 2008). O pesquisador observou "uma tentativa de mudança que se expressava no incentivo à elaboração de regras e ao registro escrito das regularidades ortográficas que os alunos iam descobrindo" (SILVA, A., 2008, p. 1.66). Sendo assim, o autor constatou uma diferença nítida em relação aos antigos livros didáticos e de "treino ortográfico", nos quais o tratamento dado à ortografia "(...) resumia-se, geralmente, à repetição e à memorização de regras oferecidas prontas aos alunos, através de atividades não promotoras de reflexão" (SILVA; MORAIS, 2005, p. 128 *apud* SILVA, A., 2008, p. 167).

Em relação aos conteúdos que as atividades ensinam, é possível observar, nas quatro coleções, que a *palavra* é certamente a unidade linguística mais trabalhada em todas elas. A exploração da unidade *palavra* aparece em quase metade dos exercícios de ortografia das coleções. A coleção *Brasiliiana* (52,7%) é a coleção que mais explora essa unidade linguística.

Apesar de o texto não ser a única unidade de trabalho da análise linguística, considera-se sua presença importante, sobretudo nos casos de regras ortográficas que necessitam de um contexto de significado. Além disso, o trabalho com o texto possibilita que o aluno compreenda as razões pelas quais é necessário seguir a convenção ortográfica, como a adequação dos textos e a existência de leitores para a escrita produzida.

Os dados coletados pela pesquisa revelam que os livros didáticos relegaram o trabalho com o texto, sobretudo a coleção *A escola é nossa* (2,8%). As demais coleções obtiveram índices bem parecidos, como pode ser constatado na tabela a seguir:

Tabela 10 – Comparação entre as coleções quanto às unidades linguísticas

Unidades linguísticas	<i>Buriti</i>	<i>Descobrir</i>	<i>Brasiliiana</i>	<i>A escola é nossa</i>
1. LETRA	21,8	31,5	24,5	32,8
2. SÍLABA	6,4	6,8	15,6	5
3. MORFEMA	5,7	2,8	0,4	4,5
4. PALAVRA	43,7	45	52,7	46,9
5. FRASE / ORAÇÃO / PERÍODO	5,2	4,1	1,2	7,9
6. PARÁGRAFO / TRECHO DE TEXTO	2,3	1,5	1,2	0
7. TEXTO	5,9	4,3	4	2,8
8. CONCEITO / NOMENCLATURA	2,9	0	0	0
9. OUTROS	6,1	3,7	0	0

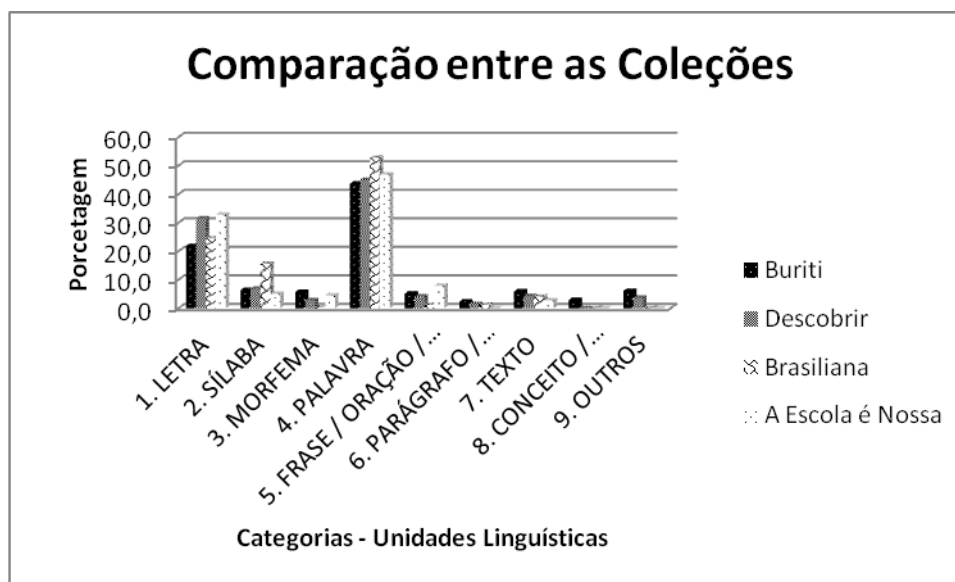
Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria *letras* também se destaca em todas as coleções. Trata-se da segunda categoria mais recorrente, que apresenta índices equilibrados em sua distribuição entre as coleções. Essa unidade linguística é muito comum, uma vez que está atrelada ao estudo da *palavra*. A unidade *letra* é recorrente na coleção, possivelmente, por estar associada a uma atividade metacognitiva bem frequente nas coleções: a *identificação*.

A *sílaba* obteve frequência regular em boa parte das coleções, porém destacou-se mais na coleção *Brasiliiana* (15,6%). Os demais livros didáticos tiveram ocorrências que variaram entre 5 e 6,8% dos exercícios. Possivelmente, a coleção *Brasiliiana* obteve um índice diferente das demais devido ao fato de abordar enfaticamente exercícios de separação de sílabas em palavras e formação de palavras a partir de sílabas (subcategorias da atividade metacognitiva *outros*).

As diferenças entre a frequência das unidades linguísticas podem ser observadas no gráfico 10:

Gráfico 10 – Comparação entre as coleções, por porcentagem, quanto às unidades linguísticas



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar algumas unidades linguísticas que obtiveram baixas frequências. Chama a atenção, por exemplo, a categoria *outros*, sobretudo os índices referentes a ela nas coleções *Brasiliiana* e *A escola é nossa*. Nessas coleções, não houve o trabalho com as subcategorias de *outros*, como por exemplo o *acento*. Em outras palavras, ambas coleções não trabalharam com a acentuação de palavras. Apesar de as coleções *Buriti* (6,1%) e *Descobrir*

(3,7%) trabalharem com a categoria *acento*, os índices de frequência nos exercícios foram baixos, demonstrando que a acentuação é um conteúdo pouco explorado.

Em síntese: com quais unidades linguísticas as atividades metacognitivas das coleções trabalham? Os resultados desta pesquisa sugerem que parece haver um receio em trabalhar com nomenclaturas gramaticais, assim o livro didático busca evitar os antigos modelos de treinos ortográficos, muito comuns do passado. A ausência da unidade linguística *conceito/nomenclatura* nas coleções *Descobrir*, *Brasiliana* e *A escola é nossa* evidencia a hipótese apresentada. *Buriti* é a única coleção que se arrisca no trabalho com as nomenclaturas gramaticais<sup>24</sup>.

Por fim, na categoria *frase/oração/período*, a coleção *A escola é nossa* tem frequência equivalente a 7,9%, enquanto os demais livros variam em percentagens de 1,2% a 5,2%. Essa mesma coleção realiza o movimento contrário na categoria *parágrafo/trecho de texto*, não apresentando nenhum exercício envolvendo essa unidade. Dito de outra maneira, *A escola é nossa* trabalha mais com a categoria *frase/oração/período* que as demais, no entanto, não propõe atividades com as unidades linguísticas *parágrafo/trecho de texto*. Percebeu-se, também, que a coleção não explorou a unidade *texto*. Desta forma, somado ao fato de que o livro não trabalhou com trechos de textos, assim como não explorou sistematicamente textos, pode-se afirmar que *A escola é nossa* é a que menos realizou atividades contextualizadas.

## 2.5 TRATAMENTO DAS REGULARIDADES E IRREGULARIDADES ORTOGRÁFICAS

Um dos objetivos específicos elencado no capítulo introdutório desta tese se refere ao tratamento dado às regularidades e irregularidades ortográficas nos livros didáticos. Para tanto, inicialmente, foram apresentados os conteúdos de ortografia contidos nos sumários dos livros. Essa primeira evidência possibilitou observar a frequência e a quantidade de exercícios de ortografia (tanto regularidades como irregularidades) nos livros.

Para julgar se o conteúdo se refere a uma regularidade ou a uma irregularidade ortográfica, em alguns casos, Morais (1998) foi consultado. Morais (1998) considera algumas irregularidades: os sons do {s}, {g}, {z} e {x}; o emprego do {h} inicial; a disputa entre {l} e {lh} diante de certos ditongos; a disputa entre {e}, {i}, {o}, {u} em sílabas átonas que não estão no final das palavras; alguns ditongos da escrita que têm uma pronúncia reduzida.

<sup>24</sup>Vale lembrar que na resenha da coleção *Buriti* foi sinalizado na seção "pontos fracos": "Certa ênfase no ensino de nomenclatura gramatical" (GUIA PNLD 2013, p. 128)



Para o mesmo autor, os casos de regularidades são do tipo diretas, contextuais e morfológico-gramaticais, como já foi descrito no Capítulo 1. Cabe lembrar, entretanto, que as regularidades diretas constituem a relação biunívoca existente entre grafemas e fonemas, como por exemplo: {p}, {b}, {t}, {d}, {f}, {v}. Já os casos de regularidades contextuais seriam: usos do {r} e {rr}, {g} ou {gu}, {c} ou {qu}, do {j} formando sílabas com {a}, {o}, {u}; do {z} em palavras que começam “com o som do {z}”; uso do {s} no início das palavras formando sílabas com {a}, {o}, {u}; uso de {o} ou {u} no final de palavras que terminam “com o som de {u}”; uso de {e} ou {i} no final de palavras que terminam “com o som de {i}”; uso de {m}, {n}, {nh} ou ~ para grafar todas as formas de nasalização da língua portuguesa; uso de {i} e {u} em sílabas tônicas com sons de /u/ e /i/.

As regularidades morfológico-gramaticais, em sua maioria, envolvem morfemas, sobretudo sufixos que indicam a sua família gramatical, como é o caso dos adjetivos que indicam lugar onde a pessoa nasceu e que se escrevem com ESA (portuguesa), enquanto substantivos derivados se escrevem com EZA (pobreza). Também envolvem outros coletivos terminados em {l}; adjetivos semelhantes que se escrevem com {s}; substantivos terminados com o sufixo ICE sempre são escritos com {c}; substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final.

Na coleção *Projeto Buriti*, a cada unidade, há uma proposta de atividade com a ortografia em uma seção direcionada especificamente para tal conhecimento linguístico. Sendo assim, a tabela abaixo elenca os conteúdos ortográficos, categorizando sua natureza (regular ou irregular), bem como quantifica o total de propostas (QUADRO 3).

Quadro 3 – Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção *Projeto Buriti*, 4º ano

Conteúdo Ortográfico	Regularidade	Irregularidade
Divisão silábica em encontros vocálicos (unidade 1, p. 25)	X	
Divisão silábica dos encontros GN, PC, PÇ, PN, PS, PT, TM (unidade 2, p. 42)	X	
Divisão silábica dos dígrafos (unidade 2, p. 50)	X	
Acentuação de palavras proparoxítonas (unidade 3, p. 68)	X	
Acentuação de palavras oxítonas (unidade 3, p. 76)	X	
Acentuação de palavras paroxítonas (unidade 4, p. 92)	X	
Acentuação de palavras paroxítonas - continuação (unidade 4, p. 98)	X	
Letra {c} e {s} com o mesmo som (unidade 5, p. 115)		X
Acentuação de ditongos e hiatos (unidade 5, p. 123)	X	
Terminações OSO e OSA (unidade 6, p. 139)	X	
Som da letra {x} (unidade 6, p. 148)		X
Letras {g} e {j} (unidade 7, p. 164)		X
Letras {c} e {ç} (unidade 7, p. 170)		X
Letras {sc}, {sç} e {xc} (unidade 8, p. 187)		X
Terminações EZ e EZA (unidade 8, p. 195)	X	
Letra {s}, {z} e {x} com som de {z} (unidade 9, p. 214)		X
Terminações AM e ÃO (unidade 9, p. 223)	X	

Fonte: Elaborada pela autora, com consulta a Moraes (1998).

Com base no quadro 2, observa-se que há muitas propostas de atividades para o ensino da norma ortográfica. A maior parte dos conteúdos é voltada para as regularidades, o que pode explicar a maior frequência de atividades metacognitivas do tipo *identificação, análise, comparação e denominação*, já apresentadas na subseção referente à coleção *Projeto Buriti*.

O uso da letra {x} é um exemplo de conteúdo em que, apesar de Moraes (1998) considerar como uma irregularidade, a coleção aborda algumas normas para o registro desse grafema, como o seu uso após ditongos crescentes para representar o som /ʃ/. Em outros casos, a

coleção busca abordar a análise de radicais ou a posição do grafema na palavra (por exemplo: vogais que vêm antes ou depois).

Quadro 4 – Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção *Projeto Buriti*, 5º ano

Conteúdo Ortográfico	Regularidade	Irregularidade
Terminações ESA (S) e EZA (Z) (unidade 1, p. 20)	X	
Letras {lh} e {li} (unidade 1, p. 28)		X
Letras {c}, {ç}, {s}, {ss}, {sc}, {sç} e {xc} (unidade 2, p. 45)		X
Terminações ICE e ISSE (unidade 2, p. 54)	X	
Sons da letra {x} (unidade 3, p. 69)		X
Acentuação de palavras proparoxítonas (unidade 6, p. 144)	X	
Acentuação de palavras oxítonas (unidade 7, p. 162)	X	
Acentuação de palavras paroxítonas (unidade 7, p. 168)	X	
Terminações ISAR e IZAR (unidade 5, p. 217)	X	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Moraes (1998).

A quantidade de propostas em relação ao 4º ano diminui. Cabe lembrar que nesse volume foram descartados alguns conteúdos como crase, uso dos “porques” e abreviaturas, pois destoam do foco de investigação desta pesquisa. Assim como no volume do 4º ano, no livro do 5º ano há maior quantidade de propostas voltadas para as regularidades, o que demonstra coerência na proposta da coleção.

Assim como no *Projeto Buriti*, a coleção *Projeto Descobrir* apresenta uma seção específica para o trabalho com a ortografia, intitulada “Como se escreve”. A cada unidade, as propostas de ortografia são exploradas, como é possível verificar no quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção *Projeto Descobrir*, 4º ano

Conteúdo Ortográfico	Regularidade	Irregularidade
Palavras com LH e LI (unidade 1, p. 15)		X
Uso do R e RR (unidade 2, p. 35)	X	
H inicial (unidade 3, p. 47)		X
Uso do S e do Z (unidade 4, p. 61)		X
Uso do S, SS, C, Ç (unidade 5, p. 80)		X
Sílaba tônica (unidade 6, p. 97)	X	
Dígrafos (unidade 7, p. 107)	X	
Uso do M, N e til (som nasal) (unidade 8, p. 125)	X	
Palavras terminadas em I ou U (unidade 9, p. 144)		X
O M e o N no final de sílabas (no meio da palavra) (unidade 10, p. 158)	X	
Encontro de vogais (unidade 11, p. 174)	X	
Palavras com G e J (unidade 12, p. 197)		X
Palavras com X e CH (unidade 13, p. 214)		X
Encontro de consoantes (unidade 14, p. 233)	X	

Fonte: Elaborada pela autora, com consulta a Morais (1998).

De modo semelhante ao que ocorre com a coleção *Projeto Buriti*, *Projeto Descobrir* explora mais as regularidades ortográficas nos conteúdos propostos. Porém, é importante ressaltar que a coleção *Projeto Buriti* é mais sistemática em seu trabalho com as regras do que *Projeto Descobrir*, além de apresentar maior qualidade em suas propostas. Pela análise das atividades, é possível observar que os livros da *Buriti* realizam um trabalho mais analítico do que o trabalho realizado pelo *Projeto Descobrir*.

Da mesma forma que na *Buriti*, na coleção *Descobrir* há mais trabalho com as regularidades do que com as irregularidades, o que contribui para uma maior concentração de atividades dos tipos: *identificação*, *análise* e *comparação*, já apresentada na seção 2.3. Igualmente ao *Projeto Buriti*, o *Projeto Descobrir* aborda a letra {x} como uma regularidade no volume do 4º ano. Há um trabalho enfático com as possibilidades de regras em cada conteúdo abordado.

Quadro 6 – Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção *Projeto Descobrir*, 5º ano

Conteúdo Ortográfico	Regularidade	Irregularidade
Palavras com sílabas terminadas em L e U (unidade 1, p. 22)		X
Tonacidade. Acentuação de palavras oxítonas (unidade 2, p. 35)	X	
Palavras com S e Z (unidade 3, p. 53)		X
Palavras com S, SS, C, Ç (unidade 4, p. 68)		X
Palavras com G e J (unidade 6, p. 103)		X
Palavras com SC, SÇ ou XC (unidade 7, p. 118)		X
Acentuação de palavras proparoxítonas (unidade 7, p. 120)	X	
Acentuação de palavras paroxítonas (unidade 8, p. 135)	X	
ISAR ou IZAR (unidade 9, p. 154)	X	
Sons da letra {x} (unidade 10, p. 168)		X
Palavras com X e CH (unidade 11, p. 182)		X
Acentuação dos monossílabos (unidade 13, p. 216)	X	

Fonte: Elaborada pela autora, com consulta a Morais (1998).

Os casos de irregularidades aumentam no 5º ano, porém a coleção aborda mais casos de regularidades. O que a priori é considerado como irregular para Morais (1998), a coleção busca apresentar para o aprendiz algumas regras, como é o caso do {s} e {z}, em que se espera do aluno a percepção do radical para o registro das letras em questão. Diferentemente da coleção *Buriti*, no volume do 5º ano, *Projeto Descobrir* não trabalha a regra da letra {x} com som /j/.

Da mesma forma que ocorreu com *Projeto Buriti*, no *Projeto Descobrir*, foram descartados alguns conteúdos que não eram objeto desta investigação, como o uso dos “porquês”.

Na coleção *Brasiliiana*, as unidades são compostas por capítulos. Em cada capítulo é proposta uma atividade com a ortografia na seção “Descobrimos a escrita”. Sendo assim, o quadro 6 elenca os conteúdos ortográficos, categorizando sua natureza (regular ou irregular), bem como quantifica o total de propostas.

Quadro 7 – Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção *Brasiliiana*, 4º ano

Conteúdo Ortográfico	Regularidade	Irregularidade
Letra {r} (unidade 1, capítulo 1, p. 32)		
QUA/QUE/QUI (unidade 1, capítulo 2, p. 40)	X	
Letra {r} (unidade 1, capítulo 3, p. 60)		X
Dicionário (unidade 2, capítulo 1, p. 73)		X
Cedilha (unidade 2, capítulo 2, p. 82)	X	X
Letras {g} e {j} (unidade 2, capítulo 3, p. 101)		X
Letra {s} (unidade 3, capítulo 1, p. 118)		X
Letra {ch} e {x} (unidade 3, capítulo 2, p. 137)		X
Letra {s} e letra {z} (unidade 3, capítulo 3, p. 145)		X
QUA/QUE/QUI (unidade 3, capítulo 3, p. 152)	X	
Letra {x} – Parte 1 (unidade 4, capítulo 1, p. 172)		X
GE e GI (unidade 4, capítulo 2, p. 187)		X
Letra {x} – Parte 2 (unidade 4, capítulo 3, p. 194)		X
CE e CI (unidade 4, capítulo 3, p. 202)		X

Fonte: Elaborada pela autora, com consulta a Morais (1998).

De acordo com o quadro, percebe-se que há uma quantidade superior de conteúdos irregulares do que regularidades. Mas isso se deve, sobretudo, ao tratamento dado pela coleção. Mesmo nos conteúdos que são incontestavelmente considerados regulares, foi identificado que eles possuíam um tratamento voltado para a memorização e não para a reflexão da regra. Mais do que isso, muitas vezes as regras nem chegavam a ser mencionadas. Portanto, as atividades metacognitivas, como *cópia de palavras*; *segmentação e composição de palavras*, apontadas nesta análise como maioria nos exercícios da coleção *Brasiliiana*, podem ser melhor compreendidas a partir dos dados apresentados no quadro 6.

É amplamente sabido que casos como o uso da letra {r} se referem a uma regularidade, o que é apresentado por Morais (1998), Lemle (1995) e PCNs (1998). No entanto, foram assinalados como irregulares devido ao tratamento dado pela coleção. O estudo da abordagem do trabalho com as regularidades e irregularidades nos livros didáticos forneceu elementos para que fosse percebido, mais uma vez, as poucas possibilidades de reflexão apresentadas pelas coleções consideradas fracas de acordo com os dados desta pesquisa. Mesmo se tratando

do uso da letra {r}, cujas regras são reconhecidas, o volume do 4º ano do livro *Brasiliiana* não possibilita nenhuma reflexão dessa regularidade, cabendo ao aluno apenas a comparação da posição da letra {r} nas palavras (QUADRO 8). As demais atividades que se seguem são exercícios repetitivos e mecanizados que visam tão somente a cópia.

Quadro 8 – Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção *Brasiliiana*, 5º ano

Conteúdo Ortográfico	Regularidade	Irregularidade
Letra {e}/{i} (unidade 1, capítulo 3, p. 53)		X
Ortografia {lh} ou {li} (unidade 1, capítulo 3, p. 60)		X
Letra {l} e {z} (unidade 2, capítulo 1, p. 83)	X	X
Letra {x} (unidade 2, capítulo 2, p. 104)		X
Letras {s} e {z} (unidade 2, capítulo 3, p. 116)		X
Letra {h} (unidade 3, capítulo 2, p. 159)		X
Sílaba tônica (unidade 3, capítulo 3, p. 173)	X	
Sílabas QUI / GUI / Tonicidade (unidade 3, capítulo 3, p. 178)		X
{s}/{ss} (unidade 4, capítulo 1, p. 196)	X	X
{ç} (unidade 4, capítulo 1, p. 202)	X	X

Fonte: Elaborada pela autora, com consulta a Morais (1998).

Em comparação com o volume do 4º ano, é preciso mencionar que a coleção *Brasiliiana* apresenta menos exercícios voltados para a ortografia. A seção voltada para esse ensino, que no livro didático do 4º ano aparecia em cada capítulo, é apresentada em alguns capítulos do volume do 5º ano. No geral, o volume do 5º ano apresenta as mesmas restrições do livro do 4º ano: poucos exercícios voltados para as regularidades e mesmo aqueles conteúdos que sugerem um trabalho com a norma terminam sendo desenvolvidos a partir da memorização com excesso de cópias de palavras.

Na coleção *A escola é nossa*, em geral, em cada unidade há um trabalho com a ortografia. As propostas de trabalho com a norma ortográfica aparecem na seção “Com que letra?”. Sendo assim, o quadro 8 elenca os conteúdos ortográficos, categorizando sua natureza (regular ou irregular), bem como quantifica o total de propostas (QUADRO 9).

Quadro 9 – Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção *A escola é nossa*, 4º ano

Conteúdo Ortográfico	Regularidade	Irregularidade
Palavras com NS (unidade 1, p. 29)	X	
Palavras com SS e Ç (unidade 2, p. 48)	X	X
Palavras com S e Z (unidade 3, p. 68)		X
Palavras com DES e DEZ (unidade 4, p. 84)	X	
Palavras com G e J (unidade 5, p. 99)	X	X
Palavras com R após N e L (unidade 7, p. 133)	X	
Palavras com S após N, L e R (unidade 7, p. 134)	X	
Palavras com X e CH (unidade 9, p. 169)	X	X
Sons nasais (unidade 10, p. 185)	X	
Palavras que terminam com AM e ÃO (unidade 11, p. 207)	X	
Palavras com LH e LI (unidade 12, p. 221)		X

Fonte: Elaborada pela autora, com consulta a Morais (1998).

Se comparada com as coleções consideradas boas por esta pesquisa (*Projeto Buriti e Projeto Descobrir*), a coleção *A escola é nossa* deixa muito a desejar, uma vez que pouco contempla exercícios mais reflexivos sobre as regras da ortografia. Por outro lado, comparada à *Brasiliiana*, a coleção *A escola é Nossa* propõe bem mais situações de inferência de regras e análises.

Observa-se um equilíbrio na distribuição dos exercícios com regularidades e irregularidades ortográficas. Isso ocorre porque a coleção *A escola é nossa*, na mesma medida que apresenta uma regra ou pede para o aluno inferir uma norma, apresenta exercícios muito repetitivos, com destaque para a cópia de palavras, possivelmente visando à memorização das palavras, recurso utilizado para os casos de irregularidades (QUADRO 10).



Quadro 10 – Regularidades e irregularidades nos conteúdos ortográficos da coleção *A escola é nossa*, 5º ano

Conteúdo Ortográfico	Regularidade	Irregularidade
As letras e os seus sons (unidade 1, p. 23)	X	
Uso do S ou Z depois de ditongo (unidade 1, p. 24)	X	
Som S (unidade 2, p. 42)	X	X
L/U (unidade 3, p. 68)	X	X
Uso de S ou Z na formação de palavras (unidade 4, p. 88)	X	
Uso de SS ou C na formação de palavras (unidade 4, p. 90)	X	
X/CH (unidade 5, p. 111)		X
O/U/OU (unidade 6, p. 125)	X	
E/I/EI (unidade 7, p. 147)	X	
LH e LI (unidade 10, p. 204)		X
Som do X (unidade 12, p. 237)		X

Fonte: Elaborada pela autora, com consulta a Morais (1998).

Os resultados desse último quadro corroboram os dados apresentados na seção 2.4. Isso porque, em comparação com outras coleções, o livro *A escola é nossa* obteve bons resultados na categoria *análise*. Essa coleção apresentou a frequência de atividades mais analíticas tanto quanto as coleções consideradas boas. Ademais, *A escola é nossa* difere bastante da *Brasileira*, que propõe pouquíssimas atividades voltadas para a análise. A quantidade de conteúdos que trabalharam com as regras ortográficas revelam que a coleção buscou incentivar a inferência e a compreensão de algumas normas ortográficas.

Finalmente, conclui-se que as coleções consideradas boas por esta pesquisa apresentaram uma maior sistematização de exercícios voltados para a norma ortográfica. Essas mesmas coleções destacaram-se também por abordarem, enfaticamente, as regularidades ortográficas na maioria dos seus conteúdos, sempre visando o trabalho reflexivo com as normas. Esse dado é coerente com os achados deste trabalho, apresentados nas seções 2.3 e 2.4 deste capítulo, já que lá é demonstrado que essas coleções propõem atividades metacognitivas de *análise*, *comparação*, *denominação* e *identificação*, sugerindo que trabalharam mais com as regularidades.

Por outro lado, as expectativas em relação às coleções consideradas fracas foram evidenciadas nos dados coletados. A coleção *Brasiliana* apresentou um trabalho muito voltado para as irregularidades, mesmo com aqueles conteúdos dos quais se podia desenvolver propostas de compreensão das normas, os exercícios se concentravam basicamente na memorização. A coleção *A escola é nossa* não apresentou o mesmo nível de propostas com as regularidades como as coleções consideradas boas, entretanto, não desenvolveu o mesmo tipo de trabalho da *Brasiliana*. Os livros didáticos de *A escola é nossa* buscaram focar as regularidades ortográficas, mais que as irregularidades, e propuseram um trabalho com as normas. *A escola é nossa* diferencia-se das coleções consideradas boas, pois suas propostas ainda são muito voltadas para a repetição, memorização e cópia de palavras.

### 3 APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o resultado das observações sobre como os alunos interagem com as atividades de ortografia no livro didático. Para isso, são apontadas algumas evidências de aprendizagem na interação deles com esses livros. O capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, os procedimentos de coleta de dados na pesquisa de campo (a escola e os sujeitos, tipos de testes e tarefas realizados, categorias de análise) são descritos. Na segunda, algumas evidências no comportamento dos alunos, que sugerem como aprendem (ou não), na interação com atividades de ortografia dos livros didáticos, são apresentados. A seção registra, ainda, observações a partir das atividades realizadas pelos alunos e das filmagens feitas. Na terceira seção, busca-se responder à pergunta: os alunos aprendem melhor em LDs que apresentam maior possibilidade de reflexão da ortografia ou em coleções que possibilitam a memorização das regras ortográficas? Na quarta seção, é analisado o padrão de comportamento dos alunos, de seus acertos ou erros, nos dois testes.

#### 3.1 COLETA DE DADOS NA PESQUISA DE CAMPO

Para verificar os efeitos do uso do livro didático na aprendizagem da norma ortográfica, é válido lembrar a afirmação de Muijs (2004), de que a pesquisa experimental em ciências sociais segue o mesmo padrão básico dos experimentos em ciências naturais. Ainda segundo o mesmo autor, a principal vantagem da pesquisa experimental é o controle sobre fatores externos. Para Muijs,

(...) o problema de variáveis externas causando um relacionamento é menos forte na investigação experimental do que em qualquer outro tipo de pesquisa, porque o experimentador pode controlar o ambiente e assegurar que o menor número de fatores externos estão envolvidos quanto possível (MUIJS, 2004, p. 24).

Por outro lado, o mesmo autor apresenta alguns pontos fracos da pesquisa experimental. Para ele, o local onde se desenvolve o experimento é sempre artificial e a correspondência com a situação real pode ser questionável, sobretudo em se tratando de situações educacionais. Muijs (2004) aponta que o excesso de controle, que até certo ponto é vantagem no método experimental, pode dificultar a prática desse procedimento em pesquisas educacionais. "Devido a estes problemas, intervenções educativas nas escolas são normalmente avaliadas utilizando desenhos quase-experimentais" (MUIJS,

2004, p. 26). Segundo o autor, desenhos quase-experimentais são destinados a se aproximar, o máximo possível, das vantagens de verdadeiros projetos experimentais em um ambiente escolar natural (MUIJS, 2004). Muijs ainda esclarece que a principal distinção entre a investigação experimental e quase-experimental encontra-se na alocação de pessoas para grupos. Dito de outra maneira, na pesquisa experimental, a seleção de sujeitos é realizada de forma aleatória e randômica, o que não é possível nas pesquisas quase-experimentais. Portanto,

ao invés de alocar de forma aleatória, vamos ter que escolher um grupo de controle que é tão semelhante ao do grupo experimental quanto possível. Porque não estamos usando a atribuição aleatória, chamamos esse grupo de controle de grupo de comparação, uma vez que não é um grupo de controle puro. Para manter as vantagens de projetos experimentais (controle sobre o ambiente) é fundamental garantir que os grupos experimental e de comparação sejam o mais semelhante possível (MUIJS, 2004, p. 27).

Nesta pesquisa, foram utilizados dois grupos de sujeitos de uma mesma escola, mas de turmas diferentes, com níveis de conhecimentos em ortografia similares, medidos por um teste inicial previamente aplicado. Foi estabelecido como grupo experimental a interação dos sujeitos com um livro didático considerado bom pelos resultados obtidos na 1ª fase deste trabalho (a coleção *Projeto Buriti*). Como grupo controle, foram considerados grupos de sujeitos que interagiram com um LD considerado com restrições (coleção *Brasileira*).

Para obter evidências de que os avanços dos sujeitos na compreensão de uma regra ortográfica poderia ser resultado da exposição à variação independente, que no experimento desta pesquisa era a interação com o livro didático, foi aplicado um Teste de Verificação (pós-teste) (APÊNDICE G) que continha um ditado visual e um oral. Esse teste foi composto por palavras retiradas das atividades dos dois livros didáticos utilizados, e, a partir dele, foram selecionados os indivíduos que não dominavam a regra ortográfica explorada (som da letra {x}). Dessa forma, evitou-se envolver sujeitos que já apresentavam certo domínio da norma ortográfica em questão.

Todas as críticas realizadas ao uso do método experimental ou quase-experimental em ciências humanas e o fato de que o controle das variáveis foi o maior desafio deste procedimento foram levados em consideração, tendo em vista a complexidade de aprendizagem do ser humano. Entretanto, é importante esclarecer que buscou-se encontrar evidências e não provas definitivas e deterministas da interferência do livro

didático na aprendizagem do aluno. Além disso, o procedimento escolhido para o trabalho de campo pareceu ser o mais adequado para atender aos objetivos desta investigação.

Nesse cenário, para controlar efeitos de outras possíveis variáveis, teve-se o cuidado de, depois de selecionadas as duas coleções, a partir das evidências desta pesquisa documental, entrar em contato com as escolas municipais de Belo Horizonte e selecionar entre elas uma que não utilizava nenhuma das duas coleções. Dessa forma, excluiu-se a possibilidade de os sujeitos já terem interagido com o livro em algum momento do ano letivo.

### **3.1.1 A escola e os sujeitos**

Para a efetivação do trabalho de campo, pensou-se, desde o início, em uma escola pública da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) que ofertasse turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Após um levantamento relacionado à disponibilidade de turmas de 4º e 5º anos na PBH, foi selecionada a escola X<sup>25</sup> de Ensino Fundamental, situada na região da Pampulha. A instituição escolar funciona desde agosto de 1978.

A escolha se deu, inicialmente, a partir de um levantamento de escolas consideradas boas por algumas professoras da rede<sup>26</sup>. A partir desses nomes, foram selecionadas escolas que ofertavam o 4º e 5º ano, no período da tarde, e que estivessem localizadas nas regionais Nordeste, Pampulha ou Noroeste, para facilitar a logística do trabalho de campo. A partir da listagem de escolas gerada por um levantamento junto a algumas professoras da rede, foram verificadas aquelas que apresentavam conceitos satisfatórios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>27</sup>. Após esse procedimento, as escolas foram contatadas e iniciou-se uma pesquisa sobre a adoção do livro didático. Verificou-se se as escolas listadas trabalhavam ou não com a mesma coleção analisada

---

<sup>25</sup> A escola não será identificada, pois o compromisso de não identificação dos sujeitos com o COEP.

<sup>26</sup> O levantamento de escolas consideradas boas se deu pelo fato de a busca ser por escolas que não apresentassem problemas como faltas excessivas de professores ou dificuldades com materiais. Dessa forma, algumas variáveis ocasionadas pelos itens mencionados foram controladas.

<sup>27</sup> A consulta ao IDEB tem uma justificativa plausível e está relacionada à implementação do experimento na escola. Considerou-se que escolas que apresentam conceitos satisfatórios no IDEB, em geral, mantêm uma rotina organizada e um quadro de professores mais assíduo. Precisava-se de uma escola com esse perfil, já que o trabalho de campo teve início no mês de setembro de 2013 e havia pouco tempo para realizar a coleta. Ao fim do trabalho de campo, considerou-se que a escolha baseada no IDEB foi fundamental, uma vez que a escola recebeu bem a proposta da pesquisa, bem como se esforçou para manter uma complexa logística em sua organização, devido à entrada da pesquisadora nas salas de aula.

nesta pesquisa Outro fator importante para a seleção da escola foi a disponibilidade. Algumas escolas contatadas se mostraram mais abertas e disponíveis para a pesquisa e outras menos. A escola X se tornou ideal para a execução da pesquisa, por se mostrar muito aberta para sua efetivação, disponibilizando-se, inclusive, a organizar sala e horário para a aplicação do teste. Ademais, a escola se destaca por ofertar um ensino de qualidade e comprometido aos seus alunos, sendo reconhecida por professores da rede como uma escola referência.

A maioria dos alunos da escola, diferentemente do que acontece na maior parte das escolas públicas, pertence a uma classe econômica similar à das escolas particulares, mas uma similaridade dessa escola em relação às demais escolas da rede é a quantidade de alunos de inclusão. Os alunos de inclusão não foram excluídos desta pesquisa (em todas as salas visitadas havia pelo menos um aluno com necessidades educativas especiais). Com exceção de apenas uma aluna com paralisia cerebral severa, autistas e deficientes mentais participaram da pesquisa. Em uma das turmas, um autista participou apenas do Teste de Nivelamento (pré-teste), já que demonstrou ter um conhecimento da regra ortográfica avaliada. Sendo assim, participaram do experimento dois alunos de inclusão (autista e deficiência mental) de turmas diferentes. Ambos estiveram presentes, acompanhados por seus monitores que lhes deram suporte e assistência. Ainda sobre a inserção de alunos de inclusão nesta pesquisa, é importante ressaltar que foram feitas as devidas considerações dessa condição especial de alguns sujeitos na análise dos dados. A participação desses sujeitos não representou uma variável espúria e nem atrapalhou o desenvolvimento das atividades. Foi considerado que a pesquisa inseriu-se em uma rede de ensino que pratica a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular, sendo assim, acreditou-se que havia a obrigação de manter esse princípio. Além disso, particularmente, defendo uma educação inclusiva na qual todos os indivíduos, sem exceção, têm direitos e oportunidades iguais, bem como, acredito, genuinamente, nos potenciais desses alunos.

No decorrer da coleta de dados, manteve-se contato com três professoras da escola, sendo duas professoras referências do 4º ano e uma professora de Língua Portuguesa das duas turmas do 5º ano.

Na aplicação do Teste de Nivelamento (pré-teste), foi observado que a maioria dos alunos dominava as regras ortográficas, o que não é comum nas escolas públicas. Considerou-se que esse nível de aprendizagem incomum na maioria das escolas públicas pode estar relacionado com o nível socioeconômico dos alunos e suas famílias. No entanto, a coordenadora afirmou que a escola também recebia alunos com problemas de aprendizagem, indisciplina e de classe econômica baixa, além de argumentar que o bom desempenho no IDEB se deve à adesão da escola às Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte<sup>28</sup>. É importante esclarecer que o perfil da clientela da Escola X não representou uma variável dependente neste estudo, porque foi feita a seleção dos alunos que não dominavam a regra ortográfica explorada. Em geral, foram contabilizados cerca de dez sujeitos por turma que não dominavam a norma ortográfica alvo desta pesquisa. A tabela 11, a seguir, apresenta o fluxo de sujeitos participantes nas três etapas do trabalho de campo:

Tabela 11 – Distribuição da quantidade de sujeitos por teste

Número de Sujeitos	Grupo / Coleções				Total
	Grupo 1 4º ano A / BU	Grupo 2 4º ano B / BR	Grupo 3 5º ano A / BU	Grupo 4 5º ano B / BR	
Teste de Nivelamento	27	27	25	26	105
Atividade com LD	10	13	8	10	41
Teste de Verificação	10	13	7	10	40

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 11 mostra que 27 alunos do 4º ano realizaram o Teste de Nivelamento (pré-teste) nos grupos 1 e 2, mas, desses, somente 10 e 13, respectivamente, realizaram as atividades com ortografia no livro didático. O Grupo 1 no livro quatro da coleção *Buriti*; o Grupo 2 no volume da mesma série da coleção *Brasiliiana*. O mesmo número de sujeitos realizou ao final o Teste de Verificação (pós-teste). No 5º ano A, o Grupo 3 teve 25 alunos no teste inicial, oito alunos realizaram atividade com o livro da coleção *Buriti* e sete alunos realizaram o teste final. No 5º ano B, o Grupo 4 teve 26 alunos que realizaram o Teste de Nivelamento, dez fizeram atividades no livro da coleção

<sup>28</sup> Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é um texto preliminar que apresenta reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental.

*Brasiliiana* e dez fizeram o Teste de Verificação. Houve uma redução na participação dos sujeitos entre o teste inicial e aqueles que realizaram a atividade de ortografia no LD, porque foram selecionados apenas os sujeitos, que demonstravam não dominar a norma ortográfica enfocada por este estudo. No 5º ano A, houve uma diminuição na quantidade de sujeitos porque foram eliminados aqueles que não participaram de alguma parte ou de todo o experimento. Em outros casos, os sujeitos não estavam presentes na aplicação do Teste de Verificação.

Nas seções a seguir, serão descritas, de maneira detalhada, as três etapas do trabalho de campo: Teste de Nivelamento (pré-teste); Tarefa com o LD e Teste de Verificação. A descrição terá como base a consulta ao diário de campo e as filmagens realizadas durante todo o processo.

### **3.1.2 Teste de Nivelamento (pré-teste)**

O Teste de Nivelamento foi o primeiro teste aplicado aos sujeitos pertencentes aos 4º e 5º anos da instituição selecionada para a pesquisa. O teste teve como objetivo identificar os sujeitos que não usassem corretamente a letra {x} em diferentes contextos. Com o resultado do teste, foram selecionados os sujeitos que prosseguiram na pesquisa e participaram da atividade com o LD, os demais participantes foram excluídos. O Teste de Nivelamento ocorreu entre os dias 16 e 26 de setembro de 2013. Para esse teste, foram produzidas duas atividades. Na primeira (APÊNDICE E), havia a proposta de um ditado visual, no qual foram disponibilizadas figuras e os aprendizes deviam escrever o nome das ilustrações. Além do ditado visual, os sujeitos também fizeram a análise do som da letra {x}, julgando se o grafema representava os seguintes fonemas: /z/, /s/, /j/ e /ks/.

Na atividade, os alunos tinham que representar os fonemas da maneira como os livros didáticos sugeriam: {z}, {s}, {ch} e {cs}. É importante lembrar que na aplicação não foi dito como seria essa representação do som da letra {x}. Só foi informado que, caso escrevessem alguma palavra com a letra {x}, deveriam fazer a representação do som dessa letra. Considerou-se que essa instrução não interferiu no desempenho dos sujeitos, já que, no Teste de Nivelamento, os resultados mostraram que os alunos cometeram muitos erros na escrita das palavras, realizando registros tanto com a letra {x}, como com outros grafemas concorrentes ({c}, {s}, {ch}, {z}, {ss}, {ç}, entre outros).



A segunda atividade do Teste de Nivelamento (APÊNDICE E) envolveu a escrita de palavras ditadas oralmente. Para isso, realizou-se o ditado de cada uma das palavras, sem fala artificializada ou excesso de pausas entre as sílabas, respeitando a pronúncia de Belo Horizonte<sup>29</sup>. Cada uma das palavras foi repetida três vezes, pausadamente, para que os sujeitos ouvissem e, com a repetição, se certificassem da palavra ditada.

Ambas atividades foram formuladas, considerando as palavras escritas com {x} nas atividades das duas coleções usadas. Em cada teste, foram utilizadas palavras para o ditado oral e outras, de melhor representação pictográfica, utilizadas para o ditado visual.

Para uma rápida compreensão da quantidade de palavras envolvidas em cada teste, a tabela 12, a seguir, informa os dados:

Tabela 12 – Distribuição da quantidade de palavras por teste

Tipos de Ditados	Volumes/Coleções			
	4º ano A Buriti	4º ano B Brasiliana	5º ano A Buriti	5º ano B Brasiliana
Ditado Visual	06	16	07	05
Ditado Oral	36	75	22	49
Total	42	91	29	54

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber, pela leitura da tabela, que houve variações nas quantidades de palavras por grupo e por teste, isso porque o objetivo era verificar se os alunos dominavam a escrita das palavras envolvidas nas atividades de cada volume. Era preciso a certificação de que os alunos não conheciam a norma ortográfica da maioria dessas palavras (no que se refere ao uso da letra {x}), seja por meio da memorização ou por aplicação da regra. Por isso, essas palavras reaparecem no Teste de Verificação, para que fosse possível medir se o sujeito aprendeu a maneira correta da escrita dessas palavras ou não.

Com a realização das atividades no LD, os sujeitos poderiam ser influenciados e perceber que o foco da pesquisa era a escrita de palavras com a letra {x}. Sendo assim,

<sup>29</sup> Durante as aplicações do Teste de Nivelamento, algumas das professoras auxiliaram na leitura das palavras do ditado. Ressalte-se que as professoras foram orientadas para não artificializarem a fala durante a leitura das palavras.

resolveu-se que, no Teste de Nivelamento, era preciso a certificação de que os sujeitos que apresentassem melhor desempenho em seus resultados não estavam influenciados pela concepção de que todas as palavras que escreveriam era com a letra {x}. Portanto, para descartar essa possibilidade, foram acrescentadas palavras que não estavam presentes nas atividades dos livros e que envolviam grafias concorrentes da letra{x}, como {z}, {s}, {ss}, {ç}.

A coleta de dados foi realizada buscando interferir o mínimo possível na dinâmica e nos tempos da escola; isso significou um curto período juntamente com os sujeitos em sala de aula, cerca de 1 hora, para a aplicação do Teste de Nivelamento. Por outro lado, contou-se com um grupo de 15 alunos por aplicação, pois todas as turmas foram divididas para possibilitar uma maior concentração por parte dos alunos. Em alguns casos, o teste foi realizado na própria sala de aula dos sujeitos, e em outros casos, as aplicações foram realizadas em uma sala de estudos.

Depois da aplicação do Teste de Nivelamento, os dados foram tabulados e verificou-se que, dos 105 participantes dos quatro grupos, cerca da metade prosseguiria para a próxima etapa. Foi considerada, portanto, a quantidade de acertos produzido pelos estudantes. Dessa forma, os sujeitos que acertaram menos de 70%<sup>30</sup> do Teste de Nivelamento (incluindo o ditado visual e oral) prosseguiram para a próxima etapa da pesquisa, para realização de atividades com os volumes das coleções *Buriti* e *Brasiliiana*.

### **3.1.3 A tarefa: atividades com ortografia no livro didático**

A tarefa dos quatro grupos de sujeitos consistiu em realizar atividades sobre o uso da letra {x} tal como foram propostas nas coleções didáticas *Projeto Buriti* e *Brasiliiana* (cópia integral no ANEXO A). A tarefa escolhida envolvia a reflexão dos diferentes sons da letra {x}, pois essa norma ortográfica era a única que aparecia nos volumes do 4º e 5º anos das duas coleções, bem como o fato de a letra {x} permitir observar regularidade – uso do {x} com som /j/ após ditongos crescentes (ex.: “caixa”) – e irregularidades – uso do {x} representando os sons /f/; /s/; /z/; /ks/.

---

<sup>30</sup> A porcentagem foi indicada porque a quantidade de palavras acertadas variava de acordo com o teste. É importante lembrar que não foi contabilizado a análise do som da letra {x} do ditado visual (APÊNDICE E).

Da coleção *Projeto Buriti*, foram utilizadas as seções “Ortografia”; “Memória Visual” e “Caça erros”, do 4º (p. 148-151) e do 5º anos (p. 69-70). Ao todo foram sete exercícios para o 4º e 5 exercícios para o 5º.

Da coleção *Brasiliiana*, foi utilizada a seção “Descobrimo a escrita”, do 4º (parte 1: p. 172-174 e parte 2: p. 194-195) e do 5º anos (p. 104-106). Ao todo, foram 13 exercícios para o 4º ano e seis para o 5º.

Para realização da tarefa, entregou-se a cada sujeito cópias das atividades do livro didático (ANEXO A), mantendo-as tal como estavam no LD, sem qualquer alteração. Juntamente às cópias, foi apresentado ao aluno uma folha de respostas específica para cada lição do LD (APÊNDICE F). Dessa forma, os alunos respondiam na folha de respostas e não na cópia da atividade, o que a tornava semelhante à forma que eles realizavam normalmente em sala de aula, já que os LDs não são consumíveis.

A duração das atividades de ortografia no livro didático foi diferente nos quatro grupos. Nos grupos de 5º ano, a duração foi entre um e dois encontros de uma hora aproximadamente, enquanto os grupos do 4º ano precisaram de mais encontros, perfazendo de três a cinco horas de aplicação.

Vários fatores contribuíram para que a duração das atividades variasse de um grupo para outro. O primeiro fator está relacionado à indisciplina. Como foram selecionados alunos que não obtiveram um bom rendimento no Teste de Nivelamento, consequentemente, foi feito um trabalho com grupos de sujeitos que também apresentavam baixo rendimento em sala de aula; em alguns dos casos essa condição estava relacionada com a indisciplina<sup>31</sup>. O 4º ano A foi um grupo que levou pelo menos cinco encontros para a finalização das atividades, sobretudo devido à composição de um dos grupos. O segundo fator refere-se à quantidade de exercícios na atividade escolhida em cada LD. A exemplo disso, o grupo 4º ano B necessitou de três horas, isso porque, como mencionado anteriormente, a coleção *Brasiliiana* do 4º ano apresentava duas lições para o trabalho com a letra {x}. Por outro lado, o 5º ano A, que realizou atividades com a coleção *Buriti*, precisou de apenas um encontro de uma hora, uma vez

---

<sup>31</sup> Em conversa informal com algumas professoras, verificou-se que a maioria dos sujeitos também era de alunos que apresentavam baixo rendimento ou indisciplina em sala de aula.

que havia poucos exercícios oferecidos pelo volume<sup>32</sup>. Um outro fator relacionado à duração refere-se à própria logística da escola. Houve grupos, como o mencionado 4º ano B, em que a aplicação da tarefa só poderia ter a duração de no máximo três encontros, devido às demandas da professora referência, ao passo que no grupo do 4º ano A foi possível maior quantidade de encontros, pois a professora demonstrava maior flexibilidade.

Toda a aplicação da tarefa, realizada na mesma sala com os diferentes grupos, foi filmada por uma câmera que permanecia em um tripé ao fundo da sala de aula<sup>33</sup>. A sala foi cedida pela escola, uma vez que só era utilizada no turno contrário ao que foi realizada a pesquisa. É válido mencionar que se tratava de uma pequena sala, com quadro em tamanho reduzido, algumas carteiras e que podia atender a um número máximo de 15 alunos.

A rotina de aplicação das atividades buscou se aproximar da rotina das aulas normais que as crianças vivenciavam e aconteceu da mesma maneira com todos os grupos. A pesquisadora solicitava que um dos alunos lesse o comando ou a mesma o fazia e, em seguida, explicava como funcionava a atividade. Após isso, um tempo era dado para os sujeitos realizarem a atividade individualmente. Passada essa etapa, era pedido que os alunos se dirigissem ao quadro para registrar as respostas, pois, assim, todos tinham a oportunidade de corrigir a resposta dada e os mais retardatários poderiam fazer o registro. Após a atividade ser finalizada, mais uma vez eram retomadas algumas informações importantes fornecidas pelo exercício.

Finalmente, é importante justificar que, por razões de tempo e logística, as respostas às atividades foram prioritariamente realizadas coletivamente, entretanto, buscou-se mobilizar todos os sujeitos, sobretudo os alunos de inclusão.

### **3.1.4 Teste de Verificação (pós-teste)**

Denominou-se Teste de Verificação, ou pós-teste, (APÊNDICE G) a última etapa da pesquisa de campo, isto é, o teste final que tinha por objetivo verificar o que os sujeitos

---

<sup>32</sup> No caso do 5º ano A, a disciplina e a autonomia dos alunos foram fatores que também possibilitaram a rápida finalização da tarefa.

<sup>33</sup> É importante lembrar que a presença da filmadora não representou intimidação aos sujeitos envolvidos na pesquisa. É preciso lembrar que as crianças envolvidas na pesquisa, apesar da classe social, estão muito envolvidas com as novas tecnologias. Portanto, considerou-se essencial o uso da câmera para melhor captação dos processos de aprendizagem.

aprenderam com as atividades dos LDs. Este teste ocorreu logo após a aplicação das atividades, com diferença de uma a duas semanas entre um e outro.

A aplicação dos Testes de Verificação foi feita dentro de condições semelhantes às do Teste de Nivelamento (pré-teste). A diferença é que o Teste de Verificação foi aplicado sem a ajuda das professoras, na sala de aula onde foram realizadas as atividades com o LD. No tocante às outras particularidades, o Teste de Verificação seguiu a mesma rotina do primeiro teste.

O Teste de Verificação teve duração de uma hora e foi filmado por uma câmera posicionada ao fundo da sala. O teste final foi composto pelas mesmas palavras do teste inicial, com exceção de um grupo de palavras que foi introduzido como distração, a fim de que o sujeito não notasse que todas eram escritas com a letra {x}<sup>34</sup>. No ditado visual, foram inseridas as palavras: “mochila”, “chinelos”, “boliches” e “borrachas”, já no ditado oral foram selecionadas aquelas que apresentavam grafias concorrentes com a letra {x}:

/f/: “bochecha”, “cachimbo”, “chafariz”, “caprichoso”;

/z/ e /s/: “armazém”, “aprendiz”, “encruzilhada”, “pureza”, “eficaz”, “produzir”;

/s/: “escasso”, “estádio”, “passagem”, “processo”.

É válido mencionar que, como foram acrescentadas mais palavras aos ditados, considerou-se a necessidade de retirar algumas palavras do ditado oral do teste anterior. Por exemplo, em um dos ditados orais foram inseridas as palavras “máximo” e “máxima”. Como as palavras apresentam a mesma raiz, com exceção do sufixo, acreditou-se ser interessante retirar uma delas. Houve casos em que foi necessário excluir, forçosamente, algumas palavras, devido ao pouco tempo que se tinha para a aplicação. Apesar da diminuição de algumas palavras no Teste de Verificação, manteve-se a maior parte das palavras do Teste de Nivelamento.

Uma outra atividade acrescida a esse teste foi a reflexão e aplicação das regras ortográficas da letra {x}. Como já mencionado, as coleções abordaram algumas das regras do uso da letra {x}. Especificamente, a coleção *Buriti* abordou em seus dois volumes a regra do uso de {x} com som /f/ após ditongos crescentes. Já a coleção

---

<sup>34</sup> A inserção das novas palavras ocorreu nos testes finais dos quatro grupos de pesquisa.

*Brasiliiana*, em um de seus volumes, explorou o som da letra entre vogais e em palavras iniciadas com a letra {e}.

Dito isto, foi produzido uma tarefa composta de duas questões (APÊNDICE G). Na primeira, o sujeito precisava explicitar a regra que justificava o uso da letra {x}, após observar um quadro com palavras nas quais havia ditongos que antecediam essa letra. Na segunda questão, os alunos precisavam observar, dentre as palavras, uma que era escrita com a letra {x}, mas que apresentava um som diferente das demais. Os participantes teriam que perceber que o som da letra {x} na palavra “explosão” diferenciava-se das demais, pois a letra em questão era sucedida por uma consoante.

### 3.2 EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (OU NÃO) NO USO DA LETRA {X} PELOS ALUNOS

Nesta seção, registrou-se os modos como os alunos atuaram na realização das atividades sobre o uso de {x} nos volumes das duas coleções: Projeto Buriti e Brasiliiana.

#### 3.2.1 Categorias de análise

As filmagens permitiram observar alguns comportamentos dos alunos que tanto apontam para aprendizagem quanto para dúvidas que tiveram na realização da tarefa. Observou-se também os níveis de autonomia dos alunos, bem como as intervenções feitas pela pesquisadora durante a execução da tarefa. Alguns desses comportamentos são evidências de aprendizagem, isto é, sinalizam que os alunos não só compreenderam a atividade como também foram capazes de utilizar o conhecimento adquirido. Outros comportamentos indicam exatamente o contrário: que não houve aprendizagem ou que os alunos ainda necessitam de mais atividades para se apropriarem do conhecimento.

Foram considerados como comportamentos indicativos de aprendizagem o fato de os alunos realizarem a tarefa com rapidez e autonomia, envolvendo-se com entusiasmo na atividade, interagindo uns com os outros e com a aplicadora, utilizando os conhecimentos nas novas situações, estabelecendo relações com outros conhecimentos já adquiridos ou outras experiências vividas, dando exemplos pertinentes, sentindo-se desafiados a continuar na tarefa e memorizando a grafia de palavras.

Por outro lado, foram considerados como indícios de não aprendizagem o fato de eles terem dificuldade de compreender já na leitura do enunciado, sentirem-se confusos, necessitarem da intervenção da mediadora, mostrarem-se em dúvida, ficarem desatentos ou dispersos enquanto a atividade era desenvolvida.

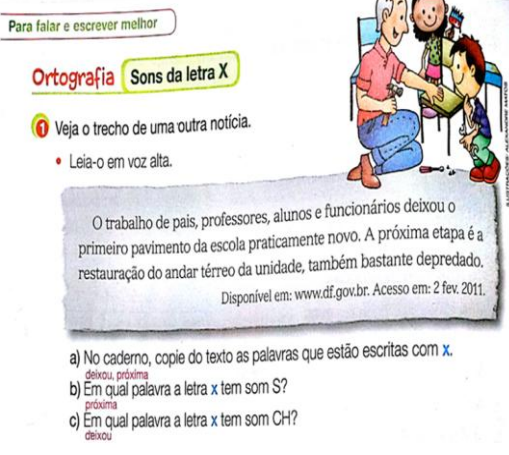
Na subseção a seguir, são apresentados os comportamentos dos alunos e as intervenções realizadas pela aplicadora durante o experimento com as duas coleções.

### **3.2.2 Comportamentos e intervenções nas tarefas da coleção *Projeto Buriti***

A coleção *Projeto Buriti* trata do uso da letra {x} tanto no volume 4 quanto no 5. As atividades estão na seção que se dedica a conhecimentos linguísticos: “Ortografia”, “Memória visual” e “Caça-erros”.

No volume do 4º ano são sete questões. A primeira atividade proposta pela coleção *Buriti* para esse período solicita dos aprendizes que copiem as palavras escritas com {x}, bem como pede que os alunos identifiquem o som dessa letra nas palavras (QUADRO 10). Essa questão foi categorizada nesta pesquisa como uma atividade metacognitiva principal, a de *identificação*. Para resolver a questão, o aluno tem que ler em voz alta, observar e identificar palavras com {x} e identificar o som da letra nas palavras. Os sujeitos não apresentaram dificuldades para o reconhecimento dos dois sons /s/ e /ʃ/. Agiram com relativa autonomia para a realização da tarefa, com pouca intervenção da aplicadora, evidenciando que a tarefa foi fácil para eles (QUADRO 11).

Quadro 11 – Primeira atividade do 4º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 148, 1ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
 <p>Para falar e escrever melhor</p> <p><b>Ortografia Sons da letra X</b></p> <p>Veja o trecho de uma outra notícia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leia-o em voz alta.</li> </ul> <p>O trabalho de pais, professores, alunos e funcionários deixou o primeiro pavimento da escola praticamente novo. A próxima etapa é a restauração do andar térreo da unidade, também bastante deprecado.</p> <p>Disponível em: <a href="http://www.df.gov.br">www.df.gov.br</a>. Acesso em: 2 fev. 2011.</p> <p>a) No caderno, copie do texto as palavras que estão escritas com <b>x</b>.</p> <p>b) Em qual palavra a letra <b>x</b> tem som S? <small>deixou, próxima</small></p> <p>c) Em qual palavra a letra <b>x</b> tem som CH? <small>próxima, deixou</small></p>	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Cópia de palavras</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Rapidez na execução</p>


Fonte: Elaborado pela autora.

No segundo exercício, é proposta uma tarefa em duplas. Isso significa que o LD considera, tal como aponta a perspectiva sociointeracionista<sup>35</sup>, a interação entre colegas como um fator importante para a aprendizagem dos sujeitos. Além disso, é proposto o trabalho com o uso do dicionário, defendido pelo Manual da Coleção como sendo importante para ampliar o vocabulário e, simultaneamente, para a fixação da grafia e pronúncia correta de {x} em algumas palavras (QUADRO 12).

<sup>35</sup> Sociointeracionismo é conceito desenvolvido por Vygotsky que postula uma dialética das interações com o outro e com o meio como desencadeador do desenvolvimento sociocognitivo.



Quadro 12 – Segunda atividade do 4º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 148, 2ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
		Incompreensão do enunciado
 Com um colega, faça uma pesquisa.		
a) Procurem no dicionário cinco palavras começadas pelas letras <b>ex</b> seguidas de vogal.	<i>Identificação</i>	Dispersão
b) Copiem no caderno o significado de cada uma delas e a indicação da pronúncia da letra <b>x</b> .	<i>Cópia</i>	Intervenção da aplicadora
c) A que conclusão vocês chegaram sobre o som do <b>x</b> quando a palavra é iniciada pelas letras <b>ex</b> seguidas de vogal? <small>Os alunos vão concluir que o x tem som Z sempre que houver <b>ex</b> + vogal no início da palavra.</small>	<i>Análise</i>	Envolvimento na tarefa
		Empolgação com o desafio

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse exercício, que se apresenta dividido em três partes (a), (b), (c), foi categorizado nesta pesquisa como sendo de *identificação, cópia, análise e denominação*. O aluno tem que identificar no dicionário palavras iniciadas pelas letras {ex} seguidas por vogal; copiar o significado de cada uma delas; analisar a pronúncia da letra {x}, isto é, ele precisa refletir explicitamente sobre as unidades linguísticas envolvidas na tarefa para concluir a regra.

Nessa tarefa, os alunos necessitaram de uma repetição do comando do exercício. A aplicadora, além de repetir que a atividade consistia na pesquisa de uma palavra com a letra {x} e com o som de /z/, lembrou algumas vezes que deveriam ser cinco palavras e que era necessário também verificar o significado delas. Os alunos ficaram envolvidos e bem empolgados com o desafio de procurar as palavras e seus significados no dicionário. É interessante notar que realizaram a pesquisa no dicionário com autonomia, apesar de um dos sujeitos confundir-se ao procurar palavras com a letra {x}, mas que não apresentava o som /z/. Uma outra dificuldade identificada refere-se ao registro dos significados das palavras, uma vez que os alunos achavam que deveriam copiar todo o

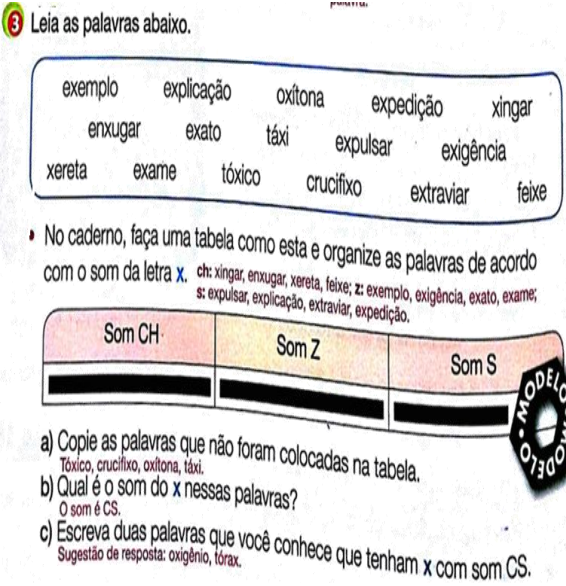
verbetes e, por isso, foi feita a intervenção para que copiassem o essencial. A experimentadora foi registrando, no quadro, todas as cinco palavras encontradas pelos sujeitos. A atividade demorou muito para ser concluída, por envolver a pesquisa de palavras, bem como cópia. Após a atividade com o dicionário, os alunos dispersaram-se<sup>36</sup> um pouco, o que justifica o fato de no exercício (c), os alunos afirmarem, em um primeiro momento, que palavras iniciadas com {ex} seguida de vogal têm som de /s/. Por fim, eles conseguiram responder como sendo o som do /z/, porém, houve dispersão, também, quando a regra foi registrada no quadro, o que deixou evidente que o objetivo central do exercício, que era a conclusão da regra, não foi alcançado.

Na Terceira questão, os alunos tiveram que ler palavras contidas em um quadro. Todas as palavras são escritas com a letra {x} que representa três sons diferentes: /s/, /ʃ/ e /z/. Os alunos analisaram, inicialmente, dois desses sons: /s/ e /ʃ/. Ainda na mesma questão, após a leitura das palavras, os alunos tiveram que organizá-las em uma tabela, conforme o som, ou seja, foi envolvida a atividade metacognitiva *classificação*. Os sujeitos copiaram palavras que ficaram fora da tabela e depois identificaram o som da letra {x} nelas, incluindo as atividades metacognitivas *identificação de som* e *cópia de palavras*. Por fim, foi solicitado ao aluno que identificasse o som /ks/ em duas palavras e, então, as escrevesse. *Identificação* e *produção* (aplicação da regra) foram as atividades metacognitivas enfocadas nessas últimas questões (QUADRO 13).

---

<sup>36</sup> Cabe lembrar que o 4º ano A foi um grupo que se destacou pela indisciplina em relação aos demais, necessitando de mais tempo para finalizar o experimento.

Quadro 13 – Terceira atividade do 4º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção Projeto Buriti – Língua Portuguesa. 4º ano, pg. 148, 3º questão.	Atividades metacognitivas	Comportamentos						
<p><b>3</b> Leia as palavras abaixo.</p>  <p>No caderno, faça uma tabela como esta e organize as palavras de acordo com o som da letra <b>x</b>.  <small>ch: xingar, enxugar, xereta, feixe; z: exemplo, exigência, exato, exame; s: expulsar, explicação, extraviar, expedição.</small></p> <table border="1" data-bbox="268 784 798 907"> <thead> <tr> <th>Som CH</th> <th>Som Z</th> <th>Som S</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>a) Copie as palavras que não foram colocadas na tabela.  <small>Tóxico, crucifixo, oxitona, táxi.</small>  b) Qual é o som do x nessas palavras?  <small>O som é CS.</small>  c) Escreva duas palavras que você conhece que tenham x com som CS.  <small>Sugestão de resposta: oxigênio, tórax.</small></p>	Som CH	Som Z	Som S				<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Cópia</i></p> <p><i>Classificação</i></p> <p><i>Análise</i></p> <p><i>Comparação</i></p> <p><i>Produção</i></p>	<p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Dúvida</p> <p>Incompreensão da tarefa</p> <p>Memorização</p> <p>Estabelecimento de relação com outros contextos</p>
Som CH	Som Z	Som S						

Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos confundiram-se quanto ao som da letra {x} ao organizar as palavras na tabela. Quando indagados sobre quais palavras com som de /s/ deveriam colocar, os sujeitos citaram as palavras “crucifixo” e “táxi”. A aplicadora interveio e solicitou que os alunos analisassem mais uma vez o som. Foi ressaltada a diferença entre o som de /s/ e o som de /ks/. Para ficar mais claro para eles, foi dado um exemplo de palavras com som de /s/. Os alunos ficaram em dúvida, pois não sabiam onde colocar na tabela as palavras que tinham o som de /ks/. Depois de repetidas vezes afirmando que as palavras com som de /ks/ não deveriam ser colocadas em nenhum lugar na tabela, a aplicadora indagou mais uma vez onde deveriam colocar a palavra “tóxico”, ao que um dos alunos respondeu: “nenhum lugar”. Na questão (c), os alunos conseguiram lembrar as palavras que não foram colocadas na tabela da segunda questão, isto é, as palavras escritas com {x}, mas que tinham o som de /ks/.

É válido registrar uma afirmação do sujeito 7: “Minha avó ao invés de falar [‘tòkskũ], fala [‘tòfíkũ]”. Ficou evidente que aluno percebeu a diferença de sons e soube relacionar

essa aprendizagem a outros contextos de sua experiência. Nesse momento, foi possível explicitar aos alunos que existe variedade dialetal na língua, mas que existe também uma forma convencional que deve ser utilizada ao escrever. Remeteu-se também à diversidade de sons representados pela letra {x}.

Na quarta questão, os alunos leram as palavras para identificar a posição da letra {x}, bem como seu som. Assim como nas questões anteriores, os aprendizes realizaram a identificação dos sons da letra {x}. *Observação* e *análise* são também atividades metacognitivas envolvidas (QUADRO 14).

Quadro 14 – Quarta atividade do 4º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 149, 4ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>Leia em voz alta estas palavras.</p> <p>caixa feixe frouxo deixe faixa</p> <p>a) Que letras vêm antes do x? Os ditongos ai, ei, ou.</p> <p>b) Qual o som do x nessas palavras? X com som CH.</p>	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Análise</i></p>	<p>Estabelecimento de relação com conhecimentos adquiridos</p> <p>Intervenção da aplicadora</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa questão, o sujeito 7 conseguiu retomar a regra que rege o uso da letra {x} com som de /j/: “tem vogal, tem som de {ch} e todas têm {x}”. O sujeito 7 continuou suas intervenções, lembrando que nas palavras havia ditongo. Nesse momento, a experimentadora interveio, demonstrando o que é um ditongo e salientando mais uma vez a regra.

Na quinta questão, os ditongos crescentes, que haviam sido alvos no exercício anterior, apareceram ocultos para que os alunos os completassem em diversas palavras, mobilizando, assim, as atividades metacognitivas: *composição de palavras* e *cópia de palavras* (QUADRO 15). Depois, de todas essas atividades presentes tanto na quarta como na quinta questões, os sujeitos tiveram que inferir a regra com base na posição e no som da letra {x} nas palavras.

Quadro 15 – Quinta atividade do 4º ano proposta pela coleção *Buriti*


Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 149, 5ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>6 No caderno, copie as palavras abaixo substituindo a ★ pelo ditongo correspondente. <small>Queixa, peixe, enfaixar/enfeixar, ameixa, peixão/paixão, trouxa, caixote, deixar, trouxa.</small></p> <p>qu★xa      am★xa      o★xote</p> <p>p★xe      p★xão      o★xar</p> <p>eni★xar      tr★xa      fr★xa</p> <p>• Observando a posição e o som do x nessas palavras, o que você pode concluir? <small>Depois dos ditongos ai, ei e ou usamos x se o som for CH.</small></p>	<p><i>Composição</i></p> <p><i>Cópia</i></p> <p><i>Análise</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Aplicação da regra</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na aplicação dessa questão, solicitou-se que cada aluno fosse ao quadro escrever os ditongos que faltavam em cada palavra, objetivando a participação de todos. O exercício foi realizado com muita facilidade pelos sujeitos. Para a elaboração da regra, solicitada pela questão, os sujeitos conseguiram lembrar o uso da letra {x} com som /j/ antes de ditongos.

A sexta questão chamou a atenção já nas primeiras análises realizadas pela pesquisa documental. Por ser um livro não consumível, a coleção adota uma diferente proposta para a realização de uma cruzadinha. Diferentemente da coleção *Brasileira* que geralmente propõe que os alunos copiem o caça-palavras ou a cruzadinhas, na íntegra, para não responderem no caderno, o *Projeto Buriti* inova. Em mais uma atividade que exige o uso do dicionário, os alunos devem escrever os enunciados da cruzadinha. Ou seja, é uma cruzadinha às avessas. O sujeito precisa ler as palavras na cruzadinha, refletir sobre o possível enunciado, além de conferir o sinônimo da palavra no dicionário. *Produção* foi a atividade metacognitiva central da questão, mas para solução completa da tarefa realizam-se, também, operações como *análise*, *reflexão* e *categorização*. Além de escrever o significado da palavra, o aprendiz tinha que informar o som da letra {x} nas palavras, envolvendo a atividade de *identificação* (QUADRO 16).

Quadro 16 – Sexta atividade do 4º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 149, 6ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>6 Leia as palavras da cruzadinha.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Com a ajuda do dicionário e seus conhecimentos da língua portuguesa, escreva no caderno os enunciados para a cruzadinha. Veja o modelo.</li> </ul> <p>1. Que existe fora da Terra. É adjetivo e a letra <b>x</b> tem som S.</p>  <p>2) Sucesso. É substantivo masculino e a letra <b>x</b> tem som Z. 3) Instrumento para cavar a terra. É substantivo feminino e a letra <b>x</b> tem som CH. 4) Forte dor de cabeça. É substantivo feminino e a letra <b>x</b> tem som CH. 5) Instrumento musical. É substantivo masculino e a letra <b>x</b> tem som CS. 6) O que pode ser imitado, modelo. É substantivo masculino e a letra <b>x</b> tem som Z. 7) Análise, prova. É substantivo masculino e a letra <b>x</b> tem som Z.</p>	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Análise</i></p> <p><i>Classificação</i></p> <p><i>Produção</i></p>	<p>Motivação</p> <p>Empolgação</p> <p>Colaboração para resposta</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sala de aula, os sujeitos ficaram muito motivados com a questão e a maior parte deles quis colaborar com a definição de cada palavra. Quando os alunos iam informando o significado dos vocábulos, a aplicadora registrava no quadro para que os sujeitos copiassem na folha de respostas. Na palavra “saxofone”, os alunos demonstraram dúvidas quanto ao som que a letra {x} representa. Isso evidencia o quanto foi complexo para eles escrevê-la, bem como refletir sobre o som que a letra {x} representa.

Como última tarefa com o uso da letra {x} no volume 4, o *Projeto Buriti* propõe a realização de jogos na seção “Memória Visual”, voltada especificamente para o estudo de ortografia. Na seção, são reunidas as ocorrências ortográficas estudadas na unidade. Trata-se de propostas de atividades lúdicas que exercitam a observação e a atenção, contribuindo, especificamente, com o trabalho de irregularidades ortográficas. Portanto, como nas questões anteriores, o LD focou as regularidades do uso da letra {x}; nessa seção, são trabalhados os casos irregulares.



Para isso, os alunos mobilizaram as atividades metacognitivas *identificação*, *composição de palavras* e *classificação*. A tarefa consistia em identificar as palavras embaralhadas no diagrama escritas com a letra {x}, escrevê-las corretamente e, posteriormente, classificar as palavras quanto ao som (QUADRO 17).

Quadro 17 – Sétima atividade do 4º ano proposta pela coleção *Buriti*


Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 150 e 151, seção "Memória Visual"	Atividades metacognitivas	Comportamentos
	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Análise</i></p> <p><i>Composição</i></p>	<p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Dificuldade para encontrar resposta</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Os alunos tiveram dificuldade em encontrar as palavras no diagrama. Foram necessárias dicas para ajudar o sujeito a localizar os vocábulos, já que o Manual do Professor orientava que se procedesse dessa maneira. Em alguns casos, mesmo dando dicas, os sujeitos não conseguiam desvendar a palavra que se encontrava no diagrama.

No volume do 5º ano também há sete questões que envolvem o uso da letra {x}. As atividades propostas são semelhantes às do 4º ano. A primeira questão exige que os alunos pronunciem em voz alta o nome de alguns objetos para, em seguida, comparar os diferentes sons da letra {x} empregados nos nomes. A tarefa envolve a atividade metacognitiva de *comparação*. Na sequência, o livro solicita que os aprendizes atentem para os sons da letra {x}, explicitando-os. A atividade exige que os alunos concluam que {x} representa diferentes sons. Após isso, os alunos escrevem palavras com a letra {x} com o mesmo som analisado nos exercícios anteriores, isto é, devem produzir palavras (QUADRO 18).

Quadro 18 – Primeira atividade do 5º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 69, 1ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p><b>Ortografia</b> Sons da letra X</p> <p>1 Fale em voz alta o nome destes objetos.</p>  <p>a) Com os colegas, compare o som da letra <b>x</b> nesses nomes.</p> <p>b) O que você conclui quanto ao som do <b>x</b> nessas palavras? A letra <b>x</b> representa diferentes sons: som CH e som CS.</p> <p>c) Escreva no caderno o nome dos objetos e mais duas palavras que tenham a letra <b>x</b> com os mesmos sons. Bexiga, enxada, caixa, xadrez, saxofone, xícara; resposta pessoal.</p>	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Comparação</i></p> <p><i>Análise</i></p> <p><i>Produção</i></p> <p><i>Classificação</i></p>	<p>Participação</p> <p>Compreensão e realização da atividade</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa atividade, os alunos falaram em voz alta as palavras, conseguiram identificar os diferentes sons da letra {x} e também disseram, explicitamente, qual era o som da letra {x}; inclusive, na palavra *saxofone*, explicitaram que se tratava do som /ks/ ou {cs}. Os aprendizes foram convidados a escrever as respostas no quadro.

A atividade metacognitiva *identificação* apareceu seguida de *cópia de palavras* na segunda questão dessa lição. Os sujeitos tinham que, inicialmente, ler algumas palavras em um quadro e, depois, precisavam copiar as palavras escritas que apresentavam o mesmo som representado pela letra {x}. A *análise* e *cópia de palavras* foram as atividades metacognitivas subsequentes, já que os alunos tinham que refletir sobre outros sons que essa letra representa, bem como copiar as palavras que os exemplificavam. Para finalizar a questão, o LD propôs a *classificação* das palavras do quadro quanto aos diferentes sons representados pela letra {x}. Essa sequência de atividades metacognitivas propostas pelo LD favoreceu a análise atenta dos diferentes sons de {x} por parte dos aprendizes. De maneira paulatina, a coleção possibilitou que o sujeito, inicialmente, identificasse o som, para, posteriormente, compará-lo e classificá-lo (QUADRO 19).



Quadro 19 – Segunda atividade do 5º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 69, 2ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos								
<p>2 Leia em voz alta as palavras do quadro.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">exigente enxoval explosão aproximam agrotóxico</div> <p>a) Copie no caderno as palavras em que a letra <b>x</b> tem os mesmos sons que você identificou na atividade 1. Enxoval (som CH), agrotóxico (som CS).</p> <p>b) Que outros sons a letra <b>x</b> representa? Exemplifique com as palavras do quadro. Som Z: exigente; som S: explosão e aproximam.</p> <p>c) Faça no caderno uma tabela como esta e complete-a com as palavras das atividades 1 e 2.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="background-color: #ffe0b2;">X com som CH</td> <td style="background-color: #ffe0b2;">X com som S</td> <td style="background-color: #ffe0b2;">X com som Z</td> <td style="background-color: #ffe0b2;">X com som CS</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td style="height: 20px;"> </td> <td style="height: 20px;"> </td> <td style="height: 20px;"> </td> </tr> </table> <p><small>Veja a tabela completa em Orientações e subsídios ao professor.</small></p>	X com som CH	X com som S	X com som Z	X com som CS					<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Comparação</i></p> <p><i>Análise</i></p> <p><i>Cópia de palavras</i></p> <p><i>Produção</i></p>	<p>Realização da tarefa com facilidade</p> <p>Dúvida</p> <p>Intervenção da aplicadora</p>
X com som CH	X com som S	X com som Z	X com som CS							

Fonte: Elaborado pela autora.

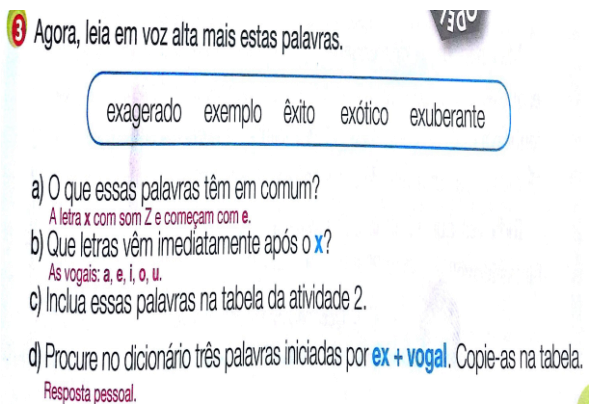
No exercício dois, os alunos leram as palavras em voz alta e conseguiram identificar os diferentes sons da letra {x}. Realizar a *identificação* e a *classificação* desses sons não representou uma tarefa difícil para esse grupo. É interessante notar que, ao contrário do 4º ano A, o 5º ano A não apresentou dificuldade para identificar o som /ks/ na palavra “agrotóxico”, por exemplo.

Para a classificação do som da letra {x} na tabela, cada um dos sujeitos foi chamado ao quadro para escrever as palavras correspondentes. Um dos sujeitos (não identificado), confundiu-se ao escrever a palavra “agrotóxico” na coluna do {z}, mas foi feita a intervenção, imediatamente, e a aluna conseguiu identificar o som correto.

Mais uma vez, as atividades de *identificação*, *comparação* e *classificação* aparecem unidas na terceira questão, diferenciando-se da questão anterior apenas na sequência. Portanto, o sujeito, no primeiro exercício, lê em voz alta um grupo de palavras e faz comparações, identificando o que havia de comum entre os vocábulos. Posteriormente, realizou a identificação da posição de letras posteriores ao {x} nas palavras. De maneira dinâmica, o LD retoma o exercício anterior, solicitando que o aluno classifique as últimas palavras analisadas, utilizando-se da tabela presente na segunda questão. A

*identificação* juntamente com a *cópia de palavras* finaliza o exercício, já que o sujeito precisou procurar palavras no dicionário iniciadas por {ex} seguida de vogal. E, mais uma vez, observou-se o uso efetivo do dicionário nas tarefas desse LD que, na maioria das vezes, está acompanhado das atividades metacognitivas: *identificação* e *cópia de palavras* (QUADRO 20).

Quadro 20 – Terceira atividade do 5º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 69, 3ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
 <p>3 Agora, leia em voz alta mais estas palavras.</p> <p>exagerado exemplo êxito exótico exuberante</p> <p>a) O que essas palavras têm em comum? <i>A letra x com som Z e começam com e.</i></p> <p>b) Que letras vêm imediatamente após o x? <i>As vogais: a, e, i, o, u.</i></p> <p>c) Inclua essas palavras na tabela da atividade 2.</p> <p>d) Procure no dicionário três palavras iniciadas por <b>ex + vogal</b>. Copie-as na tabela. <i>Resposta pessoal.</i></p>	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Análise</i></p> <p><i>Comparação</i></p> <p><i>Produção</i></p>	<p>Envolvimento na tarefa</p> <p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Incompreensão da tarefa</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

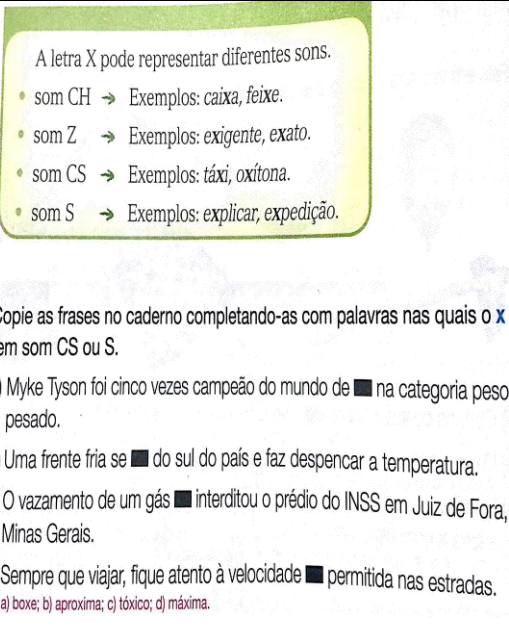
No experimento, foi feita a leitura coletiva das palavras. Logo em seguida, a experimentadora perguntou o que havia de comum entre as palavras, ao que prontamente um dos sujeitos respondeu: “todas têm o som de {z} e todas começam com a letra {e}”. As conclusões foram registradas no quadro e copiadas pelos participantes. Quando indagados sobre a letra que vem após o {x}, mais uma vez os sujeitos responderam prontamente: “vogais”. A experimentadora fez a intervenção para que os alunos observassem quais vogais vinham após a letra {x} nas palavras lidas. Na questão C, percebe-se um pouco de dificuldade dos alunos de retomarem a tabela da questão anterior para adicionarem as palavras da terceira questão.

Antes da quarta questão, é apresentado um quadro que explicita os diferentes sons da letra {x}, já que nos exercícios anteriores esse aspecto foi trabalhado efetivamente. Na quarta questão (QUADRO 20), a atividade metacognitiva principal é a *complementação de frases a partir de palavras*. No exercício, foi solicitado que os sujeitos completassem

frases com palavras nas quais a letra {x} tinha o som de /ks/ ou /s/, envolvendo, dessa forma, a atividade metacognitiva *identificação*.

O quadro que explicita os diferentes sons da letra {x} foi utilizado pela experimentadora para retomar as regras aprendidas na questão anterior. Para a realização da atividade de *Complementação de frases a partir de palavras*, a experimentadora auxiliou o grupo, dando dicas para que os alunos descobrissem as palavras, no entanto, os sujeitos eram convidados a escrevê-las no quadro (QUADRO 21). Os participantes também eram convidados a lerem as frases.


Quadro 21 – Quarta atividade do 5º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção Projeto Buriti – Língua Portuguesa. 5º ano, pg. 70, 4ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
 <p>A letra X pode representar diferentes sons.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• som CH → Exemplos: <i>caixa, feixe.</i></li> <li>• som Z → Exemplos: <i>exigente, exato.</i></li> <li>• som CS → Exemplos: <i>táxi, oxítona.</i></li> <li>• som S → Exemplos: <i>explicar, expedição.</i></li> </ul> <p>4 Copie as frases no caderno completando-as com palavras nas quais o <b>x</b> tem som CS ou S.</p> <p>a) Myke Tyson foi cinco vezes campeão do mundo de <b>■</b> na categoria peso pesado.</p> <p>b) Uma frente fria se <b>■</b> do sul do país e faz despencar a temperatura.</p> <p>c) O vazamento de um gás <b>■</b> interditou o prédio do INSS em Juiz de Fora, Minas Gerais.</p> <p>d) Sempre que viajar, fique atento à velocidade <b>■</b> permitida nas estradas.</p> <p>a) boxe; b) aproxima; c) tóxico; d) máxima.</p>	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Comparação</i></p> <p><i>Análise</i></p>	<p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Participação</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A quinta questão envolve, essencialmente, as atividades de *identificação* e *análise*, pois propõe ao aprendiz que leia um trava-língua composto por palavras escritas com a letra {x} e, posteriormente, identifique e analise o som que ela representa nos vocábulos (QUADRO 22). Em mais um exercício, é possível observar que a *identificação*, geralmente, vem acompanhada de outras atividades metacognitivas.

Quadro 22 – Quinta atividade do 5º ano proposta pela coleção *Buriti*

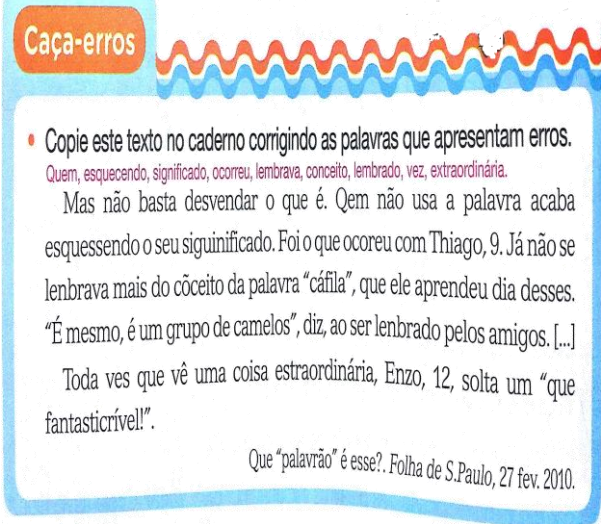
Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 70, 5ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>5 Leia o trava-língua e copie no caderno a afirmativa correta.</p> <p>O engraxate Xavier se mexe, encaixa a caixa, agacha e engraxa.</p> <p>a) Nas palavras da frase acima, o <b>x</b> tem som CS.</p> <p>b) Nas palavras da frase acima, o <b>x</b> tem som S.</p> <p>c) Nas palavras da frase acima, o <b>x</b> tem som CH.</p> <p>d) Nas palavras da frase acima, o <b>x</b> tem som Z.</p> <p><small>Nas palavras da frase acima, o x tem som de CH.</small></p> 	<p><i>Cópia de palavras</i></p> <p><i>Identificação</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Rapidez na execução</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão não representou dificuldade para o grupo, que prontamente descobriu a resposta correta. É provável que todas as atividades realizadas anteriormente, nas quais os sujeitos tiveram de identificar os sons da letra {x}, tenham sido determinantes para a rápida solução desse exercício.

A unidade da *Buriti* que trabalha com a letra {x} no 5º volume é finalizada com uma proposta lúdica, a exemplo do que ocorreu no 4º (QUADRO 23). A seção "Caça-erros" propõe que o aluno seja revisor de um texto. A tarefa do sujeito deve ser localizar os erros de grafia das palavras e corrigi-las. Dessa forma, segundo a análise documental, as atividades metacognitivas *identificação*, *produção* e *análise* foram exploradas no último exercício da unidade. Isto é, o sujeito identificou as palavras erradas, analisando os erros e produzindo a escrita corrigida do vocábulo.

Quadro 23 – Sexta atividade do 5º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, pg. 70, seção "Caça-erros"	Atividades metacognitivas	Comportamentos
 <p><b>Caça-erros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Copie este texto no caderno corrigindo as palavras que apresentam erros.  <small>Quem, esquecendo, significado, ocorreu, lembrava, conceito, lembrado, vez, extraordinária.</small></li> </ul> <p>Mas não basta desvendar o que é. Quem não usa a palavra acaba esquessendo o seu siguinificado. Foi o que ocorreu com Thiago, 9. Já não se lenbrava mais do côceito da palavra "cáfila", que ele aprendeu dia desses. "É mesmo, é um grupo de camelos", diz, ao ser lenbrado pelos amigos. [...]</p> <p>Toda ves que vê uma coisa extraordinária, Enzo, 12, solta um "que fantasticrível!".</p> <p><small>Que "palavrão" é esse?. Folha de S.Paulo, 27 fev. 2010.</small></p>	<p><i>Cópia</i></p> <p><i>Identificação</i></p> <p><i>Análise</i></p>	<p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Participação</p> <p>Colaboração para resposta</p>

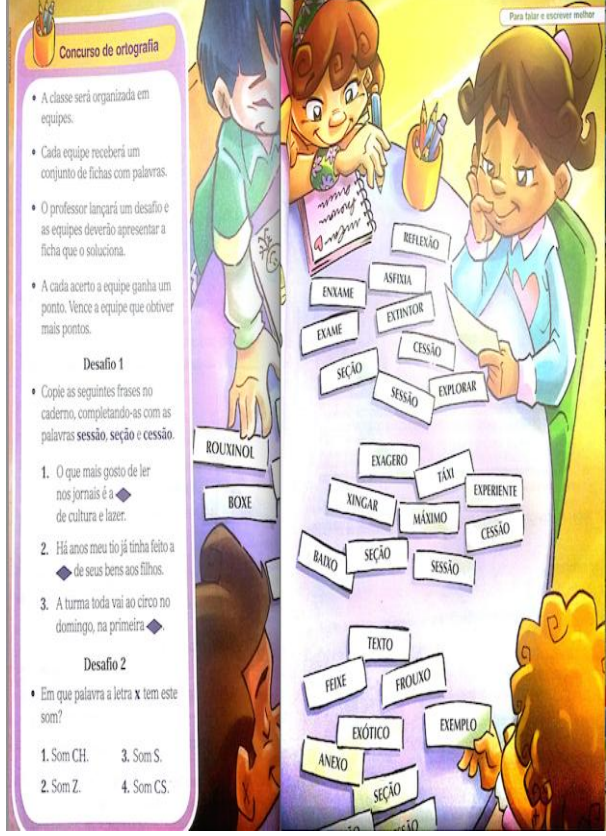
Fonte: Elaborado pela autora.

Em sala de aula, o texto da questão foi copiado pela aplicadora no quadro, inclusive contendo as palavras que apresentavam erro. Assim, cada aluno foi convidado para ir ao quadro branco, a fim de identificar a palavra que continha erro e realizar a correção. Quando um dos sujeitos apresentava alguma dificuldade para reconhecer ou corrigir algum erro, o grupo ajudava ou a aplicadora realizava as intervenções.

Como já observado no LD do 4º ano, o volume do 5º ano também apresenta propostas mais lúdicas para o trabalho com a ortografia na seção "Memória Visual", cujo objetivo é treinar a ortografia, brincando e observando (QUADRO 24). De acordo com o Manual do Professor, os alunos devem perceber, pelas atividades, os diferentes sons que a letra {x} pode representar. Também é orientado que os alunos leiam em voz alta as palavras, a fim de que percebam que essa letra representa diferentes fonemas. Na análise documental, o desafio 2 (o desafio 1 não foi categorizado, por não ser o foco da pesquisa) foi categorizado como atividades de *identificação* e de *classificação*, já que os sujeitos deveriam identificar o som da letra {x}. Posteriormente, os alunos classificavam as palavras quanto ao fonema representado pelo {x}.



Quadro 24 – Sétima atividade do 5º ano proposta pela coleção *Buriti*

Coleção <i>Projeto Buriti</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 78 e 79, seção "Memória Visual"	Atividades metacognitivas	Comportamentos
	<p data-bbox="906 757 1086 902"><i>Cópia</i> <i>Identificação</i></p>	<p data-bbox="1145 622 1342 712">Intervenção da aplicadora</p> <p data-bbox="1145 786 1358 875">Envolvimento na tarefa</p> <p data-bbox="1145 949 1358 1039">Empolgação com o desafio</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sala de aula, as palavras digitadas em fichas de cartolina foram apresentadas para que os alunos pudessem manuseá-las. Por razões de espaço, tempo e logística, foi efetuada uma pequena modificação na aplicação da atividade. Em vez de realizarem o desafio em equipes, a aplicadora convidou cada aluno, individualmente, para pegar uma ficha com uma palavra. O quadro foi dividido em função dos quatro sons da letra {x}. Cada aluno escreveu a palavra que pegou ao lado do som representado pelo {x} naquele vocábulo. E, assim, todos foram sendo registrados no quadro e copiados no caderno pelos sujeitos.

Admite-se que a forma pela qual o exercício foi desenvolvido reduziu consideravelmente a sua natureza lúdica, mas, ainda assim, os sujeitos disputavam para ir ao quadro, pegar a ficha e escrever a palavra.

### 3.2.3 Comportamentos e intervenções nas tarefas com a coleção *Brasiliiana*

O volume do 4º ano da coleção *Brasiliiana* apresenta duas partes de atividades sobre o uso da letra {x}. A primeira delas apresenta sete questões, a segunda, seis questões.

O volume do 4º ano da coleção *Brasiliiana* inicia a primeira parte de seus exercícios com essa letra com atividades de *composição* e *cópia de palavras*. Na primeira questão, o livro solicitou do aprendiz que escrevesse palavras a partir de códigos a serem decifrados. No próximo comando, a mesma atividade é realizada, diferenciando-se apenas nas unidades linguísticas (QUADRO 25). Nesse caso, o aluno escreveu palavras a partir de códigos para decifrar a frase. Os dois comandos foram categorizados como sendo a atividade metacognitiva *composição e decomposição de palavras*, no entanto, ressalta-se que *cópia de palavras* é a atividade central da proposta, já que os alunos, necessariamente, não precisam ler as sílabas ou palavras para realizar os exercícios.

Quadro 25 – Primeira atividade do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

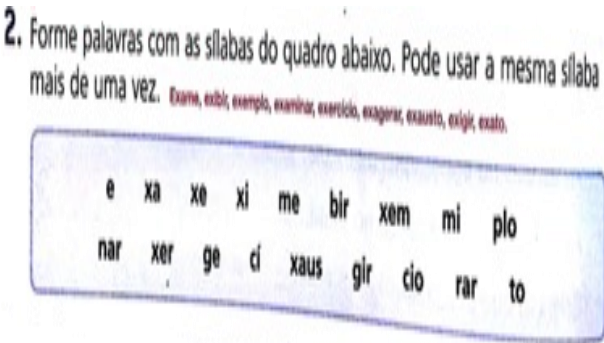
Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 172, 1ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos																														
<p><b>Letra X – Parte 1</b></p> <p>1. Escreva palavras localizando as sílabas no quadro.</p> <table border="1" data-bbox="357 1267 759 1570"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>A</th> <td>me</td> <td>xa</td> <td>ve</td> <td>na</td> </tr> <tr> <th>B</th> <td>te</td> <td>a</td> <td>mei</td> <td>que</td> </tr> <tr> <th>C</th> <td>xo</td> <td>e</td> <td>le</td> <td>dei</td> </tr> <tr> <th>D</th> <td>pai</td> <td>não</td> <td>fai</td> <td>se</td> </tr> <tr> <th>E</th> <td>cai</td> <td>en</td> <td>quei</td> <td>xão</td> </tr> </tbody> </table> <p>a) A3-A2-A1      d) E1-A2      g) D1-E4  b) E2-A2-A1      e) E1-C1-B1      h) D3-A2  c) C4-C1      f) C4-A2      i) B2-B3-A2</p> <p>• Decifre esta frase.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> A1A2 A4 B2B3A2 B4 C2C3 C4A2 C2 D2 D4 E3A2. </div> <p><small>Mexa na armoza que ele deixa e não se queixa.</small></p>		1	2	3	4	A	me	xa	ve	na	B	te	a	mei	que	C	xo	e	le	dei	D	pai	não	fai	se	E	cai	en	quei	xão	<p><i>Composição e decomposição de palavras</i></p> <p><i>Cópia de palavras</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Rapidez na execução</p> <p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Motivação</p> <p>Empolgação</p>
	1	2	3	4																												
A	me	xa	ve	na																												
B	te	a	mei	que																												
C	xo	e	le	dei																												
D	pai	não	fai	se																												
E	cai	en	quei	xão																												

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a execução da tarefa, ficou evidenciada a facilidade de realização do exercício, já que, basicamente, os alunos tinham apenas que copiar. Alguns tentavam fazer as atividades sozinhos ou antecipavam a resolução das questões, no entanto, procurou-se controlar a realização dos exercícios, para garantir que todos estivessem envolvidos. Nessa questão, a experimentadora demonstrou como funcionava a formação das palavras. Depois disso, deixou que os alunos “decifrassem”<sup>37</sup> as sílabas e formassem as palavras. Dessa forma, os sujeitos foram convidados a ir até o quadro escrever as palavras que haviam “decifrado”. Esse procedimento fez com que os alunos ficassem excitados e motivados para a realização da atividade.

Na segunda questão, *composição e decomposição de palavras* são, de fato, as atividades centrais. Diferentemente do exercício anterior, nesse, os alunos tinham que ler as sílabas e, posteriormente, supor ou hipotetizar que palavras poderiam ser formadas com essas unidades linguísticas. Nesse caso, a *cópia de palavras não* é foco da questão (QUADRO 26).

Quadro 26 – Segunda atividade do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 172, 2ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
	<p><i>Composição e decomposição de palavras</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Rapidez na execução</p> <p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Motivação</p> <p>Empolgação</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>37</sup> A palavra decifrar, utilizada pelo LD, foi destacada, pois acredita-se que a atividade fundamental nessa questão era, tão somente, a cópia de palavras.



Durante a realização desse exercício, foi lida a questão, bem como foi explicado como ela deveria ser feita. Mais uma vez, os alunos se mostraram muito autônomos e, novamente, a experimentadora adotou a mesma estratégia de chamar cada aluno ao quadro para escrever uma palavra descoberta. Percebeu-se a empolgação dos sujeitos em descobrir as palavras e, assim, escrevê-las no quadro. Alguns encontravam, ao ordenar as sílabas, palavras que não possuíam {x}. Nesse momento, a experimentadora interveio para explicar que as palavras tinham que ter a letra {x}: “Tem que ser com a letra {x}. Pensem no {x} com som de {z} também.” Foi preciso exemplificar com algumas palavras para que os alunos compreendessem melhor que tinham que formar palavras que possuíam o {x}. Isso leva a acreditar que, apesar da questão ser realizada com relativa autonomia, a intervenção se mostra muito necessária para que os objetivos do LD, para aquela questão, sejam alcançados.

Na terceira questão, mais uma proposta é voltada para a atividade metacognitiva de *composição e decomposição de palavras* (QUADRO 27). Pela terceira vez consecutiva, o aprendiz deve compor palavras a partir de sílabas. Até aqui, é possível perceber que a coleção investe muito em cópias e composição de palavras, bem como propicia a repetição e a sequenciação dessas atividades metacognitivas. Além disso, percebe-se que há um certo nível de complexidade com o avançar das questões. Inicialmente, o aluno realizou uma composição de palavras que, basicamente, requeria a cópia de palavras, na segunda questão, em um quadro de sílabas o sujeito precisou compor palavras, finalmente, na terceira, para cada grupo de sílabas, a criança teve que ordenar e compor novos vocábulos.

Quadro 27 – Terceira atividade do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, pg. 172 e 173, 3ª questão.	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>3. Ordene as sílabas e forme palavras.</p> <p>a) cur ex são <i>excursão</i></p> <p>b) tin ex ção <i>extinção</i></p> <p>c) são pres ex <i>expressão</i></p> 		Autonomia
<p>d) si ção po ex <i>exposição</i></p> <p>e) pli ex ção ca <i>explicação</i></p> <p>f) xe trou <i>trouxe</i></p> <p>g) mo xi má <i>máximo</i></p> <p>h) lio au xí <i>áudio</i></p> <p>i) xi pró mo <i>próximo</i></p> <p>j) xi a mar pro <i>aproximar</i></p>  	<p><i>Composição e decomposição de palavras</i></p>	<p>Rapidez na execução</p> <p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Dificuldade para encontrar resposta</p>


Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como as questões anteriores, o exercício 3 foi realizado com muita facilidade pelos alunos. A experimentadora utilizou-se da mesma estratégia: deixar que os sujeitos

realizassem individualmente a composição das palavras, para só depois convidá-los para escrever no quadro. Alguns alunos formavam palavras equivocadamente. Nesse momento, ocorriam as intervenções para solicitar aos alunos que atentassem mais uma vez na ordenação das sílabas. Outros alunos resolveram a questão muito rapidamente e foram orientados a iniciar a decomposição de palavras da próxima questão.

Em mais uma atividade, a coleção propõe a *composição e decomposição de palavras* (QUADRO 28). Nessa questão, em específico, os sujeitos tinham que decompor as palavras em sílabas, isto é, eram fornecidas palavras escritas com a letra {x} que deveriam ser separadas em sílabas. Não há, até aqui, nenhuma proposta para a reflexão dos diferentes sons da letra {x}, mas apenas uma sequência de atividades metacognitivas que visam à repetição e à memorização.

Quadro 28 – Quarta atividade do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 173, 4ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
	<p><i>Composição e decomposição de palavras</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Compreensão e realização da atividade</p>


Fonte: Elaborado pela autora.

Dada a facilidade dos alunos em realizar essa atividade, já que ela é tradicionalmente muito repetida na escola e faz parte de sua prática diária, os sujeitos a realizaram individualmente. A experimentadora permitiu que os alunos realizassem sozinhos essa questão, conferindo se foi feita por todos.

A quinta questão é iniciada com um comando, no mínimo, curioso. O LD afirma: “Você já aprendeu que o x tem diferentes sons”. É possível indagar: quando? Em que momento? Até essa questão, o que pode ser visto foi uma sequência de quatro questões que exploravam tão somente a *composição e a decomposição de palavras*, além da *cópia de palavras*. Como dito anteriormente, a coleção não proporcionou a reflexão ou

análise dos diferentes fonemas representados pela letra {x} até a presente questão (QUADRO 29).

Quadro 29 – Quinta atividade do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 173, 5ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>5. Você já aprendeu que o x tem diferentes sons. Volte aos exercícios 1, 2, 3 e 4 e identifique o som do x em cada um deles.</p> <p>a) Som do x no exercício 1</p> <p>b) Som do x no exercício 2</p> <p>c) Som do x no exercício 3</p> <p>d) Som do x no exercício 4</p>  <p>a) som de ch b) som de z c) som de s d) som de es</p>	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Classificação</i></p>	<p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Envolvimento na tarefa</p> <p>Incompreensão da tarefa</p> <p>Participação</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, na quinta questão, após diversas atividades de composição de palavras, os alunos são despertados pelo livro para a ideia de que a letra{x} tem diferentes sons. Nessa questão, os sujeitos tiveram que retomar os exercícios anteriores, o que é bastante válido, para identificar os diferentes sons da letra{x}. Após a identificação, os aprendizes precisaram classificar as palavras quanto aos quatro fonemas representados pelo {x}. Portanto, nessa questão, as atividades metacognitivas *identificação* e *classificação* foram o foco. Em sala de aula, a intervenção da aplicadora foi essencial para os alunos recuperarem o que haviam feito nas questões anteriores. Sendo assim, foi copiado, no quadro, o comando de cada questão (nesse caso: A, B, C, D). Depois disso, a experimentadora voltou ao exercício 1 e leu todas as palavras do mesmo e indagou dos alunos qual era o som da letra {x} nos vocábulos. Alguns disseram {x}, outros {xa} e alguns {ch} e assim a experimentadora interveio, afirmando que era o som do {ch}.

Com a leitura das palavras do exercício 2, em que o {x} tinha o fonema /z/, os sujeitos prontamente identificaram o som correto. No exercício 3, além de ler as palavras, a experimentadora escreveu uma palavra no quadro e pediu que os alunos a analisassem e

identificassem o som representado pelo {x}, e eles o fizeram acertadamente. Porém no exercício 4, mesmo com a leitura e o destaque oral dado ao fonema, os alunos não identificaram o som /ks/ da letra {x}. As respostas foram variadas: {x}, {c}, {ch}. Só foi possível o reconhecimento quando a experimentadora isolou oralmente os fonemas: /k/ e /s/ e em seguida indagou qual era o som, ao que os alunos responderam: {k}, {c}, {s}. Com a orientação, chegaram à conclusão de que era o som de {cs} representado pela letra {x}.

Finalmente, na sexta questão, o volume propõe um interessante desafio que envolve a atividade metacognitiva *produção*. No exercício, o aluno tem que criar um trava-língua com palavras escritas com a letra {x} que possuíssem o som /x/. A *produção* é a atividade metacognitiva central dessa questão, mas *identificação* e *análise* são categorias implicadas para a realização do exercício (QUADRO 30). Trata-se, portanto, de uma atividade mais complexa, que aparece após uma sequência de exercícios que objetivaram a memorização de palavras escritas com a letra {x}.

Quadro 30 – Sexta atividade do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 173, 6ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
	<i>Produção</i>	Empolgação com o desafio
		Intervenção da aplicadora
		Colaboração para resposta
		Participação
		Estabelecimento de relação com outros contextos
		Estabelecimento de relação com conhecimentos adquiridos

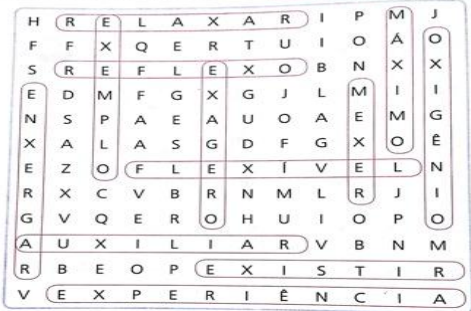
Fonte: Elaborado pela autora.

Essa atividade foi desafiadora para os participantes e a intervenção da experimentadora foi fundamental. Foi informado para os alunos o que era trava-língua, bem como

solicitado que citassem algum texto desse gênero. Os alunos conheciam alguns trava-línguas que foram recitados durante a aula. A experimentadora desafiou os alunos para que inventassem um trava-língua que tivessem palavras com o {x} com som de {ch}. Todos os sujeitos participaram ativamente dessa produção textual. Esse é mais um exemplo de atividade proposta pelo livro didático, que, sem a devida intervenção do professor, não cumpriria seu propósito.

Na sétima questão, é proposto que o sujeito identifique, dentro do caça-palavras, vocábulos escritos com a letra {x}. Dessa forma, a atividade central é a *identificação*. O problema do exercício é que os alunos não podem escrever no livro, por este não ser consumível, e, assim, devem copiar as palavras, organizando os vocábulos quanto aos sons da letra {x}. Diferentemente da proposta da coleção *Buriti*, que inovou com uma proposta de cruzadinha "às avessas" (descrito anteriormente), a coleção *Brasiliiana* vê em uma atividade que deveria ser mais lúdica, uma nova oportunidade de cópia de palavras. Apesar disso, o sujeito deve identificar os diferentes sons da letra {x} nas palavras e assim classificá-las, organizando-as em listas. Assim, três atividades metacognitivas foram contempladas: *cópia de palavras*, *identificação* e *classificação* (QUADRO 31).

Quadro 31 – Sétima atividade do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 174, 7ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>7. Sem usar lápis ou caneta, encontre 12 palavras com x. Copie-as organizando quatro listas de acordo com os sons do x observados no exercício 5. Dê um nome para cada lista.</p> 	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Cópia de palavras</i></p> <p><i>Classificação</i></p>	<p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Envolvimento na tarefa</p> <p>Participação</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

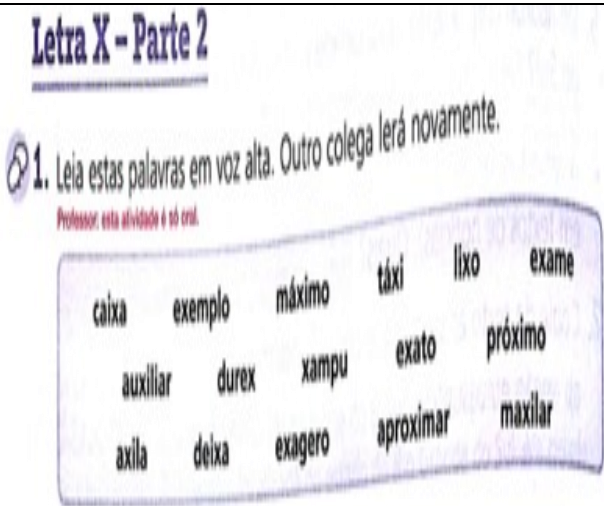
Em sala de aula, foram feitas pequenas modificações, já que foi dada uma folha de respostas (APÊNDICE F), bem como os exercícios eram cópias do LD. Sendo assim, os



sujeitos puderam riscar o caça-palavras e percebeu-se que apreciaram bastante a atividade, já que, tradicionalmente, esse é um exercício que as crianças costumam fazer com frequência. Primeiro, os alunos fizeram, individualmente, o caça-palavras. Em seguida, a experimentadora ditou as palavras encontradas no caça-palavras, para que os sujeitos verificassem se haviam encontrado todos os vocábulos. Posteriormente, os alunos produziram, juntamente com a experimentadora, uma tabela, na qual em cada coluna deveriam ser registradas as palavras encontradas na atividade, considerando os sons da letra {x}. A experimentadora foi ditando cada uma das palavras para que os alunos informassem em que coluna (som da letra {x}) deveria ser escrita. Nesse momento, percebeu-se que os alunos não apresentaram dificuldade para reconhecer o som /ks/. Para a participação efetiva de todos, a experimentadora chamou cada um dos sujeitos, para encaixarem as palavras na coluna correta da tabela, considerando os sons da letra {x}.

Na segunda parte das atividades do 4º ano, o LD apresenta seis questões. Na primeira delas, a partir da leitura de palavras em voz alta já foi possível antecipar que a proposta está articulada com o próximo exercício, no qual, o sujeito deve identificar os sons da letra {x} (QUADRO 32).

Quadro 32 – Primeira atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliana*

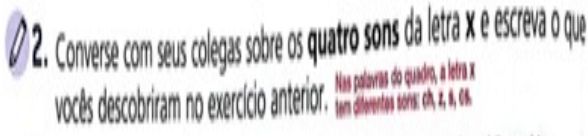
Coleção <i>Brasiliana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 194, 1ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos																		
 <p><b>Letra X - Parte 2</b></p> <p>1. Leia estas palavras em voz alta. Outro colega lerá novamente.</p> <p><i>Professor, esta atividade é só oral.</i></p> <table border="1" data-bbox="284 1635 837 1948"> <tr> <td>caixa</td> <td>exemplo</td> <td>máximo</td> <td>táxi</td> <td>lixo</td> <td>exame</td> </tr> <tr> <td>auxiliar</td> <td>durex</td> <td>xampu</td> <td>exato</td> <td>próximo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>axila</td> <td>deixa</td> <td>exagero</td> <td>aproximar</td> <td>maxilar</td> <td></td> </tr> </table>	caixa	exemplo	máximo	táxi	lixo	exame	auxiliar	durex	xampu	exato	próximo		axila	deixa	exagero	aproximar	maxilar		<p><i>Identificação</i></p>	<p>Envolvimento na tarefa</p> <p>Participação</p> <p>Dificuldade para encontrar resposta</p>
caixa	exemplo	máximo	táxi	lixo	exame															
auxiliar	durex	xampu	exato	próximo																
axila	deixa	exagero	aproximar	maxilar																

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sala de aula, coletivamente, realizou-se exatamente o que o LD solicitou. Percebeu-se que os alunos se confundiram, ao pronunciar a palavra “axila” como “auxílio” e, imediatamente, a pronúncia correta foi elucidada, destacando o som da letra {x} nesse contexto.

A segunda questão envolveu a identificação dos sons da letra{x} das palavras lidas no exercício anterior. Pela primeira vez nos exercícios, o volume propiciou as atividades de *análise* e *denominação*. A tarefa dos alunos foi, a partir da identificação e análise dos fonemas representados pelo {x}, explicitar os sons dessa letra (QUADRO 33).

Quadro 33 – Segunda atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 194, 2ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
	<i>Análise</i>	Intervenção da aplicadora  Participação
	<i>Denominação</i>	Compreensão e realização da atividade

Fonte: Elaborado pela autora.

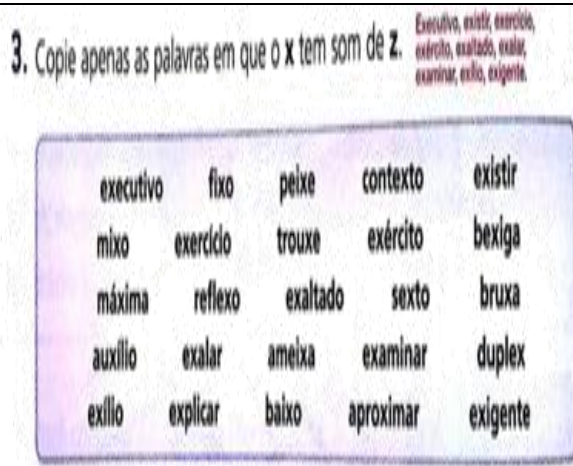
Em sala de aula, após a leitura em voz alta por todos, a experimentadora indagou quais os sons da letra {x} estavam representados nas palavras. Os sujeitos conseguiram responder oralmente todos os sons: “{z}, {s}, {ch}, {cs}”. Perguntou-se, a seguir, o que foi descoberto nesse exercício, e um dos sujeitos respondeu: “que existem três tipos de sons da letra {x}”. Nesse momento, a afirmação foi corrigida e a experimentadora explicou que, na verdade, quatro tipos de sons são representados pela letra {x}. As respostas foram escritas no quadro para os alunos registrarem em sua folha de respostas.

Na segunda parte do trabalho voltado para a letra {x}, o LD parece investir mais nas atividades de *identificação*, já que esta categoria aparece em mais de uma questão e é explorada desde o início. No exercício 3, o sujeito tem que identificar as palavras



escritas com {x} que possuem o som da letra {z} e, assim, realizar a *cópia de palavras*. Um outro dado importante é que a *identificação* vem, na maioria das vezes, acompanhada de outra categoria, assim como a *cópia de palavras* é muito presente em boa parte dos exercícios (QUADRO 34).

Quadro 34 – Terceira atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliana*


Coleção <i>Brasiliana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 194, 3ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos																									
 <p>3. Copie apenas as palavras em que o x tem som de z.</p> <p><i>Executivo, existir, exercício, exército, exaltado, exalar, examinar, exílio, exigente.</i></p> <table border="1" data-bbox="284 813 826 1160"> <tr> <td>executivo</td> <td>fixo</td> <td>peixe</td> <td>contexto</td> <td>existir</td> </tr> <tr> <td>mixo</td> <td>exercício</td> <td>trouxe</td> <td>exército</td> <td>bexiga</td> </tr> <tr> <td>máxima</td> <td>reflexo</td> <td>exaltado</td> <td>sexto</td> <td>bruxa</td> </tr> <tr> <td>auxílio</td> <td>exalar</td> <td>ameixa</td> <td>examinar</td> <td>duplex</td> </tr> <tr> <td>exílio</td> <td>explicar</td> <td>baixo</td> <td>aproximar</td> <td>exigente</td> </tr> </table>	executivo	fixo	peixe	contexto	existir	mixo	exercício	trouxe	exército	bexiga	máxima	reflexo	exaltado	sexto	bruxa	auxílio	exalar	ameixa	examinar	duplex	exílio	explicar	baixo	aproximar	exigente	<p><i>Cópia de palavras</i></p> <p><i>Identificação</i></p>	<p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Participação</p>
executivo	fixo	peixe	contexto	existir																							
mixo	exercício	trouxe	exército	bexiga																							
máxima	reflexo	exaltado	sexto	bruxa																							
auxílio	exalar	ameixa	examinar	duplex																							
exílio	explicar	baixo	aproximar	exigente																							

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a explicação do exercício, a experimentadora foi lendo as palavras e solicitou que os alunos identificassem aquelas em que o {x} tem som de {z}. Depois disso, convidou os sujeitos a escreverem, no quadro, as palavras escritas com {x} que apresentavam o som /z/.

Na quarta questão, o volume retrocede às atividades que havia proposto no início da primeira parte do trabalho com a letra {x} e, mais uma vez, *cópia de palavras* é a categoria central dos exercícios. Novamente, os alunos têm que decifrar o código, substituindo os números por sílabas e, assim, compor palavras, envolvendo, em certa medida, a categoria *composição de palavras* (QUADRO 35). O livro também quebra com uma sequência de atividade que vinha apresentando até aqui, permeada de atividades de *identificação e análise*.

Quadro 35 – Quarta atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliana*


Coleção <i>Brasiliana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 194, 4ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos																								
<p>4. Forme palavras substituindo os números pelas sílabas.</p> <table border="1" data-bbox="325 512 783 842"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>ex</td> <td>são</td> <td>pli</td> <td>si</td> <td>ca</td> <td>pio</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>cur</td> <td>po</td> <td>ten</td> <td>tin</td> <td>ção</td> <td>tor</td> </tr> </table> <p>a) 1-7-2                      d) 1-8-4-11      e) excursão  b) 1-6-2                      e) 1-3-5-11      f) explosão  c) 1-10-12                    f) 1-10-11      g) extintor     h) exposição     i) explicação     j) extinção</p> 	1	2	3	4	5	6	ex	são	pli	si	ca	pio	7	8	9	10	11	12	cur	po	ten	tin	ção	tor	<p><i>Composição e decomposição de palavras</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Rapidez na execução</p> <p>Intervenção da aplicadora</p>
1	2	3	4	5	6																					
ex	são	pli	si	ca	pio																					
7	8	9	10	11	12																					
cur	po	ten	tin	ção	tor																					

Fonte: Elaborado pela autora.

Como era de se esperar, essa questão foi realizada pelos alunos com tranquilidade e autonomamente. Em sala, após os exercícios anteriores, os alunos já se mostravam muito acostumados com a atividade de composição de palavras. Sendo assim, todos os alunos, praticamente, realizaram o exercício sozinhos. A experimentadora solicitou que os sujeitos escrevessem as palavras formadas no quadro.

Na quinta questão, mais uma vez, o livro demonstra que pouco renova em suas propostas e, simplesmente, repete o que já foi feito na primeira parte do trabalho com a letra {x}. Isso evidencia que a intenção principal da coleção é a memorização. Em mais um caça-palavras que não deve ser preenchido pelos alunos, o livro propõe a *identificação* de palavras escritas com a letra {x} que possuam o mesmo som da palavra “abacaxi”, envolvendo a atividade de *comparação* (QUADRO 36).

Quadro 36 – Quinta atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, g. 195, 5ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>5. Encontre no diagrama – sem usar lápis ou caneta – nove palavras em que o <b>x</b> tenha o mesmo som que na palavra <b>abacaxi</b>. Compare sua lista com a de dois colegas. <i>Bexiga, xícara, relaxar, enxada, peixada, xadrez, mexer, ameixa, falxa.</i></p> 	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Comparação</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Rapidez na execução</p> <p>Intervenção da aplicadora</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na realização, foi mantida a mesma modificação sugerida na primeira parte do trabalho com o {x}. Os alunos puderam localizar as palavras diretamente no diagrama, o que para eles era mais interessante. Assim como no caça-palavras anterior, os sujeitos encontraram as palavras individualmente e com agilidade. A intervenção foi dada quando os aprendizes formavam as palavras com algum equívoco ou com erro ortográfico. As palavras foram registradas no quadro para que os alunos pudessem conferir.

Em mais uma questão, o LD se utiliza das atividades de *identificação* e *classificação*. Por tudo que foi apontado anteriormente, é possível afirmar que a coleção intercala atividades de *identificação* (que em geral vêm articuladas com outra categoria) à *composição* e *cópia de palavras*. Na sexta questão, mais uma vez, os alunos tiveram que copiar as palavras, separando de acordo com o som da letra {x}. Para isso, identificaram

o som de cada palavra e as classificaram, considerando as informações exposta nos exercícios A, B, C e D (QUADRO 37).

Quadro 37 – Sexta atividade da segunda parte de exercícios do 4º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 4º ano, p. 195, 6ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>3. Copie as seguintes palavras, separando-as de acordo com o som que o x apresenta. Observe os exemplos.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>hexagonal    complexo    xale    caixote    queixa</p> <p>exótico    auxiliar    máximo    exagerado    nexos    pírex</p> <p>trouxemos    convexo    aproximado    bruxa    exibido</p> </div> <p>a) Som de <b>ch</b>: <b>xale</b> Caixote, queixa, bruxa.</p> <p>b) Som de <b>z</b>: <b>exagerado</b> Exótico, hexagonal, exibido.</p> <p>c) Som de <b>s</b>: <b>auxiliar</b> Trouxemos, aproximado, máximo.</p> <p>d) Som de <b>cs</b>: <b>complexo</b> Nexo, pírex, convexo.</p> <p>Ordene as sílabas para formar palavras.</p> <p>a) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ca</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">xí</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ra</span> <i>Xicara.</i></p> <p>b) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">xa</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">dei</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ma</span> <i>Madeira.</i></p> <p>c) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">xa</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">en</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">me</span> <i>Enxame.</i></p> <p>d) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">nho</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">xi</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">bai</span> <i>Baixinho.</i></p>	<p><i>Identificação de som</i></p> <p><i>Cópia de palavras</i></p> <p><i>Composição e decomposição de palavras</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Rapidez na execução</p> <p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Colaboração para resposta</p> <p>Participação</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como essa é uma atividade que apareceu com certa frequência, os alunos não demonstraram dificuldade em realizá-la, porém a intervenção foi importante para reforçar mais uma vez as diferenças entre os sons. A experimentadora escreveu os grupos dos sons e solicitou que os sujeitos fossem ao quadro para encaixar as palavras no som correspondente (ex.: som do {z}: exótico).

A última questão é um exemplo representativo das hipóteses levantadas nesta análise. Mais uma vez, o livro propõe a atividade de *composição de palavras*, na qual os alunos devem ordenar as sílabas para formar palavras escritas com a letra {x}. Esse exercício comprova mais uma vez que as atividades de *composição* e *cópia de palavras* são prioridades para essa coleção. Um outro dado importante é que o LD adota uma sequência preferencial para abordar a ortografia, que basicamente é a alternância entre a *identificação* (juntamente com a *classificação* ou *comparação*) e a *composição* e *cópia de palavras*.

Em comparação com a coleção anteriormente analisada, observa-se que *Brasiliiana* raras vezes possibilitou as atividades de *análise* e *denominação*. Dito de outro modo, a coleção pouco proporcionou atividades metacognitivas mais complexas e mais reflexivas. Seu foco foi, sem dúvida, a memorização, repetição e cópia. Pode-se concluir que nenhuma regra sobre o uso da letra {x} foi abordada no 4<sup>a</sup> volume da coleção *Brasiliiana*. Em sala de aula, mais uma vez, essa atividade foi realizada sem muitas dificuldades. Os sujeitos realizaram a questão individualmente, depois foi conferida pela experimentadora no quadro.

O volume do 5<sup>o</sup> ano apresenta seis atividades. O trabalho com a letra {x}, no 5<sup>o</sup> ano da coleção *Brasiliiana*, se inicia com a leitura de palavras, assim como ocorreu com o 4<sup>o</sup> ano (QUADRO 38). Entretanto, o que chama atenção é o fato de o LD pedir para o sujeito realizar a leitura dessas palavras em voz bem baixa. O livro supõe que esse tipo de leitura facilita o reconhecimento dos diferentes fonemas representados pela letra {x}.

Quadro 38 – Primeira atividade do 5º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 104, 1ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos																				
<p><b>Letra X</b></p> <p>1. Examine as palavras do quadro seguinte e observe que todas têm a letra X. Leia as palavras em voz bem baixa, prestando atenção ao som da letra X de cada uma delas.</p> <table border="1" data-bbox="261 680 823 936"> <tr> <td>xadrez</td> <td>enxugar</td> <td>experiência</td> <td>táxi</td> <td>exploração</td> </tr> <tr> <td>explicação</td> <td>explosão</td> <td>exemplo</td> <td>exame</td> <td>exercício</td> </tr> <tr> <td>próximo</td> <td>exército</td> <td>auxiliar</td> <td>oxigênio</td> <td>tóxico</td> </tr> <tr> <td>embaixo</td> <td>enxada</td> <td>exato</td> <td>máximo</td> <td>tórax</td> </tr> </table>	xadrez	enxugar	experiência	táxi	exploração	explicação	explosão	exemplo	exame	exercício	próximo	exército	auxiliar	oxigênio	tóxico	embaixo	enxada	exato	máximo	tórax	<p><i>Identificação</i></p>	<p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Participação</p> <p>Colaboração para resposta</p>
xadrez	enxugar	experiência	táxi	exploração																		
explicação	explosão	exemplo	exame	exercício																		
próximo	exército	auxiliar	oxigênio	tóxico																		
embaixo	enxada	exato	máximo	tórax																		


Fonte: Elaborado pela autora.

É evidente que a leitura em voz baixa não propicia o reconhecimento de diferentes fonemas, sobretudo por alunos mais novos. Ao contrário, quando o sujeito pronuncia palavras em tom bem baixo, naturalmente, fica mais difícil reconhecer os fonemas que se pretende analisar.

Nessa questão, a atividade metacognitiva central foi a *identificação*, já que a ideia era reconhecer os diferentes sons da letra {x} (QUADRO 39). Em sala de aula, foi modificada a orientação dada pelo livro e a experimentadora pediu que os alunos lessem silenciosamente e depois solicitou que cada um lesse em voz alta. A leitura em voz alta possibilitou que a experimentadora demonstrasse para os alunos que havia diferentes sons representados pela letra {x}. Ao indagar os sujeitos sobre o som da letra {x} na palavra “xadrez”, os mesmos prontamente responderam: /j/.



Quadro 39 – Segunda atividade do 5º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 105, 2ª questão.	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>2. Você provavelmente observou que o X representa diferentes sons. Separe as palavras do exercício anterior em grupos de acordo com o som do x. Dê um nome para cada grupo de palavras.</p> 	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Classificação</i></p> <p><i>Decomposição</i></p> <p><i>Análise</i></p>	<p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Colaboração para resposta</p>

Fonte: Elaborado pela autora.


Após a leitura em voz baixa solicitada pela questão anterior, o exercício 2 inicia-se afirmando que o aprendiz provavelmente percebeu que o {x} representa diferentes sons. Em seguida, o LD sugere que os alunos separem as palavras de acordo com o som representado pela letra {x}, isto é, o sujeito deve realizar, basicamente, a atividade de *classificação*.

No experimento, os alunos tinham uma folha de respostas (APÊNDICE F) com um retângulo, no qual deveriam construir uma tabela em que cada coluna seria representada por um som do {x}. A tabela foi construída no quadro pela experimentadora para que os sujeitos compreendessem melhor. Os alunos foram convidados a escrever as palavras na coluna correspondente. Foram feitas intervenções quando necessário, nesse caso, nas situações em que os alunos não percebiam o som da letra {x}, e este era isolado oralmente pela experimentadora para que o sujeito compreendesse.

A terceira questão corrobora as análises sobre a coleção *Brasiliiana* descritas anteriormente, no volume do 4º ano. Isto é, a atividade de *composição de palavras* é intercalada aos exercícios que envolvem a *identificação* (e *classificação*). Nessa questão, são dispostas conjuntos de sílabas para que o sujeito as ordene, formando palavras escritas com a letra {x} (QUADRO 40). No experimento, os alunos prontamente formaram as palavras, sem necessidade de intervenções, e foram ditando uma a uma as palavras. A experimentadora comentou que os sujeitos encontraram

muitas palavras, rapidamente, e a resposta dos alunos foi: “Nós somos inteligentes! Nós não é burro, não! (sic)”.

Quadro 40 – Terceira atividade do 5º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

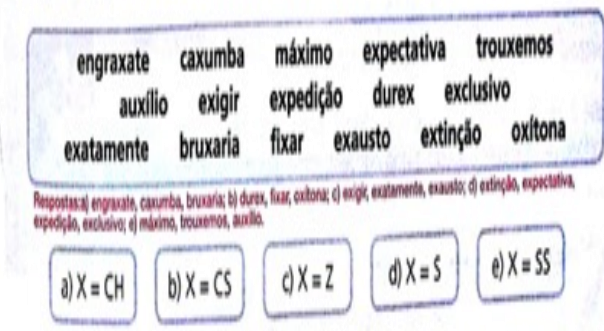
Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 105, 3ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>3. Ordene as sílabas para formar palavras.</p> <p>fle re xo <small>Reflexo.</small></p> <p>xi vel fle <small>Flexível.</small></p> <p>ma lar xi <small>Maxilar.</small></p> <p>tó co xi <small>Tóxico.</small></p> <p>fo sa ne xo <small>Saxofono.</small></p> <p>gê o nio xi <small>Origênis.</small></p> <p>me xí tro ta <small>Taxímetro.</small></p> <p>xo fle cun cir <small>Circunflexo.</small></p> 	<p><i>Composição de palavras</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Rapidez na execução</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O ciclo das atividades de *composição de palavras* intercaladas às categorias *identificação* e *classificação* é evidenciado na quarta questão. E, mais uma vez, o sujeito identifica e classifica as palavras quanto aos diferentes sons da letra {x}. A coleção prova com essa questão que pouco inova em suas propostas e centraliza-se em exercícios mecânicos (QUADRO 41).



Quadro 41 – Quarta atividade do 5º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 105, 4ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
<p>4. Separe as palavras abaixo em cinco listas, de acordo com o quadro.</p> 	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Classificação</i></p>	<p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Participação</p> <p>Colaboração para resposta</p>

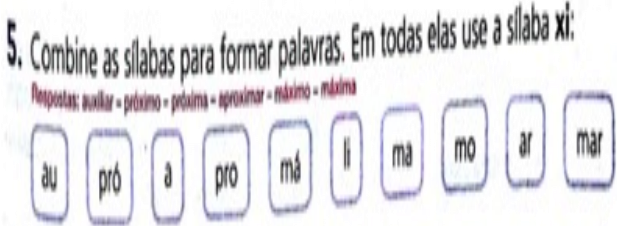
Fonte: Elaborado pela autora.

Em sala de aula, a experimentadora explicou o exercício, demonstrando que, na folha de respostas (APÊNDICE F), já havia uma tabela para que colocassem as palavras, considerando os diferentes sons da letra {x}.

As palavras foram lidas coletivamente, em voz alta, para que, assim, os alunos identificassem melhor os sons da letra {x}. Nessa questão, a intervenção da experimentadora foi fundamental para demonstrar aos sujeitos as diferenças entre os sons {s} e {ss}. Foi justificado que tanto o {s} como o {ss} representam o mesmo som /s/, mas a diferença está na posição do {x} na palavra, isto é, entre vogais como “máximo”, a representação correta seria o {ss}. Posteriormente, a experimentadora foi colocando as palavras escritas com a letra {x} na tabela e os alunos a auxiliavam, informando em que coluna os vocábulos deveriam ser encaixados.

Na quinta questão, como era de se esperar, a atividade central é a *composição de palavras*. O LD inova um pouco, pois a composição de palavras, nesse caso, é um pouco mais elaborada. O sujeito deve combinar as sílabas para formar vocábulos, entretanto, todas as palavras possuem a sílaba {xi}. Portanto, o aprendiz tem que ordenar os pedaços, articulando com essa sílaba, que deve estar presente em todas as palavras (QUADRO 42).

Quadro 42 – Quinta atividade do 5º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

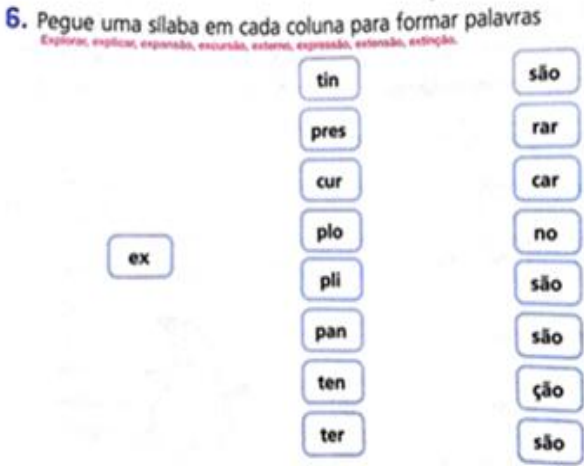
Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, pg. 105, 5ª questão.	Atividades metacognitivas	Comportamentos
 <p>5. Combine as sílabas para formar palavras. Em todas elas use a sílaba xi:  Respostas: auxiliar - próximo - próxima - aproximar - máximo - máxima</p> <p>au pró a pró má li ma mo ar mar</p>	<i>Composição de palavras</i>	Intervenção da aplicadora  Motivação  Empolgação  Colaboração para resposta

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa questão, o livro apenas afirma que as palavras devem conter a sílaba {xi}, mas não informa que essa sílaba pode ter diferentes sons: /zi/; /ksi/; /si/; /ʃi/. A intervenção foi de fundamental importância para esclarecer esse aspecto, caso contrário, as crianças tentariam formar apenas palavras com o som de /ʃi/. Após os alunos formarem, individualmente, as palavras, a experimentadora registrou no quadro para que todos conferissem. Concluiu-se que todas as palavras formadas possuem o som de /s/. Foi interessante notar que os sujeitos demonstraram gostar bastante das atividades, desejando refazer todas e continuar mais tempo no experimento.

O trabalho com a letra {x} foi finalizado com a atividade metacognitiva de maior incidência nos dois volumes da coleção: *composição de palavras*. O que permite afirmar, contundentemente, que a coleção, basicamente, propôs a *composição* e a *cópia de palavras* como estratégia principal para trabalhar com a letra {x}. A coleção também não apresenta ao sujeito nenhuma regularidade do uso da letra {x}, tal como o *Projeto Buriti* promoveu nos volumes do 4º e 5º anos. Na última questão, mais uma vez, o sujeito deve formar palavras, utilizando de dois grupos de sílabas, incluindo o prefixo {ex}, que deve aparecer em todos os vocábulos formados (QUADRO 43). Por fim, cabe considerar que o excesso de atividades focadas para a cópia e a composição de palavras pouco promoveu um ensino mais reflexivo voltado para os diferentes fonemas do {x}.

Quadro 43 – Sexta atividade do 5º ano proposta pela coleção *Brasiliiana*

Coleção <i>Brasiliiana</i> – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 106, 6ª questão	Atividades metacognitivas	Comportamentos
	<p><i>Composição de palavras</i></p>	<p>Autonomia</p> <p>Rapidez na execução</p> <p>Intervenção da aplicadora</p> <p>Envolvimento na tarefa</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na realização da atividade, os alunos resolveram a questão com agilidade e muita autonomia. A experimentadora apenas explicou a forma como deveriam ordenar as sílabas para a composição das palavras. Logo, os alunos formaram as palavras, rapidamente, e foram convidados a realizar o registro no quadro.

O grupo do 5º ano que respondeu as atividades da *Brasiliiana* foi o único que utilizou menos de uma hora para a finalização do experimento. Isso evidencia a facilidade que os aprendizes tiveram para realizar os exercícios. Diferente da *Buriti*, a coleção *Brasiliiana* não propiciou nenhuma questão voltada para o uso do dicionário, nem para atividades mais lúdicas, como jogos.

### 3.3 AVANÇOS DOS ALUNOS NA COMPREENSÃO DE REGRAS ORTOGRÁFICAS NO USO DE {X}

A observação da atividade de “Explicitação de Regras” realizada pelos sujeitos no pós-teste (APÊNDICE G) permitiu identificar respostas recorrentes dos alunos para os exercícios de aplicação das regras de uso da letra {x}. Observar essas respostas foi interessante, porque ajudou a verificar como os alunos compreendem a regra ortográfica e como avançam em sua aprendizagem.

Embora somente a coleção *Projeto Buriti*, em seus dois volumes do 4º e 5º anos, tenha proposto atividades com regularidades no uso da letra {x}, já que na coleção *Brasiliiana* as atividades são de cópia, bem como composição e decomposição de palavras, todos os sujeitos desta pesquisa foram submetidos, no pós-teste, a duas atividades de explicitação da regra. O objetivo do pós-teste era o de verificar se os alunos se apropriaram do uso da letra {x}, a partir das atividades do LD desenvolvidas no experimento. Também foi objetivado identificar se os sujeitos conheciam a regra do uso da letra {x} com o som /f/ após ditongos crescentes. Assim, todos tiveram que responder às questões (1) e (2) transcritas a seguir:

1) Observe o grupo de palavras abaixo:

ameixa	caixa
queixa	enfaixar
deixar	embaixo
paixão	peixe
feixe	trouxa

Agora, responda: por que essas palavras foram escritas com X?

2) Leia e analise o grupo de palavras que está dentro do quadro e circule a única palavra em que o uso do X não segue a mesma regra.

Exagerado	executivo	exército
Exaltado	exalar	exame
Exibir	explosão	exausto
Exato	exercício	exemplo

Leia novamente as palavras que você não circulou e escreva qual é a regra do uso do X:

Na primeira questão, os alunos deveriam observar o grupo de palavras para concluir que em todas elas o uso do {x} aparece depois de ditongo. Na segunda questão, os alunos deveriam identificar o som de {x} em cada uma das palavras, comparar o som identificado na maioria das palavras com o som em “explosão” e depois concluir a regra de uso na maioria das palavras. Foram três os tipos de respostas observados no pós-teste para essas questões:

(1) O sujeito conseguiu formular corretamente a regra a partir da observação das palavras apresentadas na tarefa (exemplo de resposta dos alunos: “porque antes do x tem as vogais”).

(2) O sujeito se esforçou para explicitar a regra, mas formulou uma regra inadequada ou incompleta. Isso não foi considerado como “erro”, nesta pesquisa, mas tentativa de encontrar uma explicação plausível para o uso da letra {x} (exemplo de respostas dos alunos: “porque ela precisa do x para te dar o som”).

(3) O sujeito deixou a questão em branco por não encontrar formas de expressar a regularidade no uso da letra {x} nas palavras apresentadas ou, simplesmente, por desconhecer a regra. É importante lembrar que o grupo de alunos que executou atividades da coleção *Brasiliiana* realizou um trabalho apenas mecânico, não refletiu sobre o uso das regras (exemplo de respostas dos alunos: “não sei”).

O quadro 44 apresenta as respostas dadas pelos alunos do 4º e 5º ano às questões de explicitação da regra na coleção *Projeto Buriti*.

Quadro 44 – Respostas dos alunos na “Explicitação de Regra”, volumes de 4º e 5º anos da coleção *Projeto Buriti* nas questões 1 e 2 do pós-teste

Identificação	1ª questão	Tipo de resposta em 1	2ª questão	Tipo de resposta em 2
S01 4ºA BU	<i>Porque cempre uma vogau vem antes</i>	1	<i>Porque cempre uma vogal vem antes.</i>	1
S02 4ºA BU	<i>Porque elas tem vogais e so tem xa, xe, xo.</i>	1	<i>As outras palavras esato.</i>	3
S03 4º A BU	<i>Porque elas se não fosse com X ameía sempre antes da letra X vem letras vogais.</i>	1	<i>Porque ela e a unica pala que tem</i>	3
S05 4º A BU	<i>Por que antes do X vem as vogais e depois que vem a letra X.</i>	1	<i>Por que está palavra não segue a mesma escrita que as outras.</i>	3
S06 4º A BU	<i>Por que elas tem vocais e so tem xa, xe, xo.</i>	1	<i>A regra e que se você não por X nessas letras fica <u>estranho</u>.</i>	3
S07 4º A BU	<i>porque são vogais</i>	1	<i>xa, xe, xi, xo, xu</i>	3
S08 4º A BU Inclusão/autismo	<i>Porque</i>	3	<b>NÃO COMPREENDEU</b>	3
S09 4º A BU	<i>Porque é depos de 2 vogal.</i>	1	<i>Porque tem acento.</i>	3
S24 5ºA BU	<i>Por que o X e seguido e de vogais e anteriormente vogais.</i>	1	<i>Por que nessas palavras o Xe seguino de vogais e anteriormente também.</i>	1
S25 5ºA BU	<i>Que a letra X sempre vai depois de uma vogal.</i>	1	<i>Não sei</i>	3
S27 5ºA BU Inclusão/deficiência intelectual e motora	<b>NÃO COMPREENDEU</b>	3	<b>NÃO COMPREENDEU</b>	3
S29 5ºA BU	<i>Não sei</i>	3	<i>Não sei</i>	3
S31 5ºA BU	<i>Por que o X esta no lado de a vogais eu acho</i>	1	<i>Por que essas palavras tem A, E, I, O e U perto delas e etc...</i>	2

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro mostra o que já era de se esperar como resposta dos alunos, pois a explicitação de regularidades do uso da letra {x} que o pós-teste exigia foi trabalhada pela coleção *Projeto Buriti* de várias maneiras. Foram três exercícios no volume do 4º ano como indica a seção 3.2 deste capítulo. Também no volume do 5º ano da coleção, os alunos tinham que analisar um grupo de palavras, identificar o som da letra {x} e sua posição no vocábulo e inferir a regra.

As respostas expressas no quadro sugerem que o grupo submetido às atividades do 4º volume da coleção conseguiu identificar a regularidade no uso de {x} diante de ditongo crescente. Com exceção do aluno de inclusão, cuja atividade configurou-se muito desafiadora e abstrata para ele, todos os outros alunos acertaram a regra. Apesar de os sujeitos não conseguirem descrever a regra utilizando o termo "ditongo" ou de relacionarem a posição da letra {x} ao som /f/, os participantes buscaram uma descrição de maneira alternativa, como é o caso da justificativa do S09: "porque é depois de 2 vogal".

Por outro lado, apenas S01 acertou a segunda questão, que explorou a regra do uso da letra {x} com som /z/ em palavras iniciadas por {e} seguida de vogal. Alguns sujeitos se esforçaram para inferir alguma regra. Apenas S08 (sujeito de inclusão) não respondeu a questão. Justificativas como: "por que esta palavra não segue a mesma escrita que as outras" (S05) e "a regra e que se você não por X nessas letras fica estranho" (S06) revelam uma tentativa de compreender o uso da letra {x} naquelas palavras. É provável, também, que os sujeitos tenham se confundido, pois a segunda questão, além de solicitar que inferissem a regra de uso de {x} com som /z/, também solicitava que identificassem uma palavra que não apresentava o mesmo som da maioria delas.

Os resultados dos testes evidenciam que os sujeitos do 4º ano submetidos às atividades da coleção *Projeto Buriti* conseguiram explicitar a regra no exercício, porém essa evidência não possibilita concluir que os sujeitos aplicaram essa regra para escrever as palavras presentes nos ditados do pós-teste. Isso porque o acerto desses sujeitos nas palavras registradas nos ditados do pós-teste pode ser justificado pela memorização da palavra.

Ainda no quadro 44, é possível observar que a maioria dos sujeitos do 5º ano acertou a primeira questão, com exceção dos sujeitos S27 e S29 (um deles é de inclusão). É importante lembrar que a regra do {x} com som de /f/ após ditongos não foi trabalhada no volume do 5º ano, então, se parte desse grupo revelou já conhecê-la, provavelmente, é porque esses sujeitos, em algum momento de seu processo de escolarização, foram expostos a ela. A regra que efetivamente foi trabalhada no volume cinco, a de {x} intervocálico com som /z/ em palavras iniciadas com {e}, apresentou um baixo índice de acerto: apenas o sujeito S24 conseguiu inferir a regularidade. O sujeito S31 apresentou um esforço para inferir a regra na segunda questão, enquanto os demais demonstraram não saber. É possível que isso se deva à complexidade da tarefa proposta, bem como à pouca sistematização do LD para essa regra.

Quando os resultados do 4º ano são comparados com os do 5º, fica evidente que os sujeitos do primeiro grupo apresentaram melhores resultados do que os participantes do segundo. É importante, portanto, lembrar o que já foi exposto nesta seção a respeito da quantidade de atividades que trabalharam com as regras na coleção *Buriti*, pois talvez isso explique o resultado: no 4º volume, os alunos trabalharam em três exercícios com as regras de uso da letra {x} verificadas no pós-teste; em contrapartida, apenas um exercício do 5º volume explorou regularidades do uso da letra {x}. É possível que a quantidade de atividades disponíveis para os sujeitos do 4º ano tenha favorecido os resultados, assim como a escassez de exercícios da mesma natureza no 5º ano possa ter prejudicado o desempenho dos sujeitos pertencentes a esse grupo.

O quadro 45 apresenta as respostas dadas pelos alunos do 4º e 5º ano às questões de explicitação da regra na coleção *Brasiliana*.



Quadro 45 – Respostas dos alunos na “Explicitação de Regra” volumes de 4º e 5º anos da coleção *Brasiliiana* nas questões 1 e 2 do pós-teste

(Continua)

Identificação	1ª questão	Tipo de resposta em 1	2ª questão	Tipo de resposta em 2
	<i>As palavras ameixa</i>			
S11 4º B BR	<i>precisa do som X por que som CH e S</i>	2	<i>Não sei</i>	3
S12 4º B BR	<i>Porque as palavras precisa do X para te som.</i>	2	<i>Precisa do X para te som.</i>	3
S13 4º B BR	<i>Não sei.</i>	3	<i>Não sei.</i>	3
S14 4º B BR	<i>Não sei.</i>	3	<i>Não sei.</i>	3
S15 4º B BR	<i>Não sei.</i>	3	<i>Não sei.</i>	3
S16 4º B BR	<i>Porque ela precisa do X para dar o som.</i>	2	<i>Não sei.</i>	3
S17 4º B BR	<i>Eu não sei.</i>	3	<i>Não sei.</i>	3
S18 4º B BR	<i>Não sei.</i>	3	<i>A regra e do CH.</i>	2
S19 4º B BR	<i>Porque tem algumas que não começa com X</i>	2	<i>Não sei.</i>	3
S20 4º B BR	<i>Porque sem u X a palavra não tem sentido.</i>	2	<i>Eu não sei.</i>	3
S22 4º B BR	<i>Eu não sei</i>	3	<i>Eu não sei</i>	3
S23 4º B BR	<i>Não sei a resposta.</i>	3	<i>Não sei a resposta.</i>	3
S32 5º B BR	<i>Porque essas palavras foram escritas com X porque tem som de outras palavras.</i>	2	<i>A regra do uso do X é que tem som de CH, S, SS, Z.</i>	2
S34 5º B BR	<i>Não Sei</i>	3	<i>Tem o E antes</i>	1

Quadro 45 – Respostas dos alunos na “Explicitação de Regra” volumes de 4º e 5º anos da coleção *Brasiliiana* nas questões 1 e 2 do pós-teste

(Conclusão)

Identificação	1ª questão	Tipo de resposta em 1	2ª questão	Tipo de resposta em 2
S35 5º B BR	<i>porque todas tem X de menus uma que é troxa.</i>	2	<i>A regra é que todas palavras tem X e E de menos uma.</i>	2
S36 5º B BR	<i>Porque todas tem som de CH.</i>	2	<i>Todas as palavras tem som de Z.</i>	2
S37 5º B BR	<i>Não sei.</i>	3	<i>Não sei.</i>	3
S38 5º B BR	<i>xar</i>	3	<i>o ex</i>	3
S39 5º B BR	<i>Porque tem som de X.</i>	2	<i>Observa a palavra antes e depois.</i>	2
S41 5º B BR	<i>Porque antes e depois do X tem vogais.</i>	1	<i>Antes e depois do X precisam ter vogais.</i>	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas tarefas apresentadas no volume do 4º ano da coleção *Brasiliiana*, o máximo de atividade analítica apresentada é a identificação dos diferentes sons da letra {x} após a leitura de um grupo de palavras (terceira questão, p. 194, ver seção 3.2). Outro exercício está na segunda questão da página 172 (ver seção 3.2) em que se propõe a composição de palavras escritas com a letra {x} com o som /z/. As atividades do volume 5, de modo muito semelhante ao do 4º. ano, apresentaram um conjunto de atividades de cópia e composição de palavras.

O quadro 45 mostra que os sujeitos que realizaram atividades da coleção *Brasiliiana* apresentaram desconhecimento das regularidades do uso da letra {x}. Por outro lado, na primeira questão, os sujeitos estiveram muito perto de inferir a norma que regia a forma escrita das palavras expostas nos exercícios. Esse é o caso dos sujeitos S11, S16, S19 e S20 que se utilizaram de justificativas plausíveis como: “as palavras ‘ameixa’ precisa do som X por que som CH e S” (sujeito 11). Em particular, S11 remete àquilo que foi

muito sistematizado pela coleção mencionada: os diferentes sons da letra {x}. A sua resposta revela que, evidentemente, ele não conseguiu explicitar a regra, porém, indica que registrou informações sobre os sons representados pelo {x}.

Uma tentativa de buscar uma justificativa plausível para o uso da letra {x} é identificada em todos os participantes do 5º ano, com exceção dos sujeitos S37 e S34. Assim como no grupo do 4º ano B, as evidências desses resultados levam a concluir que as respostas estão sustentadas pelo trabalho da *Brasiliana*, que consistia na exploração dos diferentes sons dessa letra.

Dois sujeitos do 5º ano: S34 e S41 conseguiram inferir e explicitar a regra que regia o uso da letra {x} com o som /z/ nas palavras apresentadas no teste. É possível que tenham elaborado suas respostas com base em uma atenta análise da posição do {x} nas palavras. Também é possível que os conhecimentos prévios resultantes da exposição aos conteúdos da escola formal tenham exercido influência nesses resultados.

Esta seção se prestou a responder um dos objetivos desta tese: verificar se o aluno consegue refletir sobre a norma ortográfica. Para isso, realizou-se um experimento no qual foram trabalhadas as atividades propostas pelas coleções *Buriti* e *Brasiliana*. Em uma delas (*Buriti*), foram oferecidas para os alunos, pelo menos 3 questões que versavam sobre a inferência e aplicação da regra do {x} com som /ʃ/ após ditongos crescentes. Por outro lado, a coleção *Brasiliana* não ofereceu qualquer atividade sobre esta norma. Esse LD apenas tratou do uso da letra {x} com o som /z/ em palavras iniciadas com {e}, porém de maneira pouco reflexiva e analítica. Para a verificação da aprendizagem dessas regras, aplicou-se duas questões no pós-teste. Como era de se esperar, os sujeitos submetidos às atividades da coleção *Buriti* conseguiram inferir e explicitar mais a regra trabalhada no LD, enquanto o grupo de alunos que trabalhou com a *Brasiliana* não conseguiu realizar o mesmo feito.

### 3.4 O QUE OS DITADOS EVIDENCIAM SOBRE A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

A observação de respostas dos sujeitos<sup>38</sup> dadas nos ditados do Teste de Nivelamento (pré-teste) e no Teste de Verificação (pós-teste) permite observar que algumas delas são muito semelhantes. Foi possível, então, gerar alguns padrões que tentam explicar o que os sujeitos realizaram. Como descreve a seção 3.1, foram dois tipos de ditados em cada um dos testes, um visual (o sujeito via o desenho e registrava a palavra que o nomeava) e um oral (o sujeito registrava palavras ditadas pela aplicadora).

Nos dois ditados (visual e oral), tanto no pré como no pós-teste, quatro padrões de respostas foram identificados: (1) conservação do registro correto do {x} nas palavras; (2) conservação das “violações”/“variações ortográficas”; (3) uso correto da letra {x} nas palavras; (4) produção de “violações”/“variações ortográficas” motivadas por concorrência de grafemas ou hipercorreção (dados disponíveis no APÊNDICE H – CD ROM).

O padrão **(1) Conservação do registro correto do {x} nas palavras** é o mais recorrente nas escritas dos aprendizes submetidos ao experimento com as duas coleções. O sujeito conserva o registro das palavras escritas corretamente no pré e pós-teste. Esse padrão traz evidências de que o aluno quando aprende o registro correto da palavra, em geral, não comete mais violações à norma ortográfica em questão. A hipótese é que muito provavelmente esses sujeitos automatizaram a escrita dessas palavras e não irão mais escrevê-las incorretamente.

É imprescindível salientar que o enfoque desse padrão é o uso correto da letra {x} nas palavras escritas nos dois testes. Como a normatização da letra {x} foi objeto deste estudo, desconsiderou-se o provável emprego incorreto de outros grafemas na mesma palavra.

Houve casos em que os sujeitos fizeram o uso correto da letra {x} no pré-teste, no entanto, no pós-teste cometeram violações, como o emprego do referido grafema. Para esse contexto, foi elaborado o padrão 4 (que será descrito no final desta seção).

---

<sup>38</sup> Para uma consulta mais detalhada da escrita de palavras de cada sujeito, consultar o CD-ROM presente no APÊNDICE H.

Exemplos<sup>39</sup> desse padrão podem ser vistos nas duas coleções, como mostra o quadro 46, a seguir:

Quadro 46 – Respostas que exemplificam o padrão 1 no ditado visual e oral das coleções *Buriti* e *Brasília* no pré e pós-teste

Sujeito/coleção	Escrita no Teste de Nivelamento (pré-teste)	Escrita no Teste de Verificação (pós-teste)
S02 4º A BU	“ameixa”	“amexa”
S03 4º A BU	“enxada”	“enxada”
S16 4º B BR	“xadrez”	“xadrez”
S12 4º B BR	“faixa”	“faixa”
S25 5º A BU	“bexiga”	“bexiga”
S31 5º A BU	“exigente”	“exigente”
S32 5º B BR	“oxigênio”	“oxigenio”
S35 5º B BR	“expequitativa”	“expectativa”

Fonte: Elaborado pela autora.

O padrão (2) **Conservação das “violações”/“variações ortográficas”** foi recorrente nos grupos submetidos às duas coleções, de acordo com os dados levantados a partir dos acertos e erros dos ditados. O segundo padrão refere-se aos casos em que o aprendiz "errou" a mesma palavra no Teste de Nivelamento (pré-teste) e no Teste de Verificação (pós-teste). No entanto, vale salientar que, muitas vezes, os sujeitos variavam o registro da palavra. Isto é, o "erro" nem sempre era o mesmo, como se observa nos exemplos a seguir (QUADRO 47):

<sup>39</sup> Os exemplos estão na ordem: palavras escritas no pré e no pós-teste. Casos em que aparece uma única palavra referem-se àquelas introduzidas no pós-teste.

Quadro 47 – Respostas que exemplificam o padrão 2 no ditado visual e oral das coleções *Buriti* e *Brasiana* no pré e pós-teste

<b>Sujeito/coleção</b>	<b>Escrita no Teste de Nivelamento (pré-teste)</b>	<b>Escrita no Teste de Verificação (pós-teste)</b>
S03 4° A BU	“cruxifiqviso”	“crucificso”
S09 4° A BU	“esigensia”	“ezigencia”
S12 4° B BR	“alcilia”	“axquila”
S14 4° B BR	“chadre”	“chadrex”
S29 5°A BU	“sacsofone”	“sacsofone”
S31 5°A BU	“esato”	“esato”
S37 5° B BR	“saquesofone”	“saquesofone”
S35 5° B BR	“ezaustro”	“esausto”

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o que diz Alvarenga (1993), quando afirma que as formas construídas pelos aprendizes, consideradas como “erro” pelo sistema social, são resultado de hipóteses de como funciona a norma ortográfica, é possível observar que o aprendiz, ao variar sua escrita num e noutra teste, está realizando um esforço para compreender os princípios que regem a escrita da palavra.

Muitas palavras foram analisadas neste trabalho e, assim, foi possível acompanhar o esforço da maioria dos aprendizes em registrar corretamente as palavras. Sendo assim, quando um sujeito registra a palavra “ezagerado”, considera-se que, do ponto de vista da norma que regula a língua, ele cometeu uma violação. Entretanto, é possível ponderar que, cognitivamente, esse sujeito elaborou hipóteses bem coerentes sobre o objeto estudado, já que selecionou um grafema que, por sua lógica, melhor representaria o fonema /z/. Certamente, para quem está aprendendo as normas ortográficas, o uso do grafema {x} parece inadequado para esse caso. Em alguns casos, os sujeitos mantiveram exatamente a mesma violação, no entanto, outros sujeitos demonstraram em seus registros algumas variantes das violações cometidas no pré-teste.

O padrão **(3) Uso correto da letra {x} nas palavras** apresenta evidências de aprendizagem do uso de {x} no pós-teste, pois os sujeitos usaram corretamente a norma ortográfica do {x} em palavras antes violadas no pré-teste. Observou-se, a partir dos dados tabulados, que esse padrão aparece em todos os grupos que foram submetidos às duas coleções (tanto do 4º como 5º anos). Essas evidências podem sugerir que as crianças, em sua maioria, aprenderam a registrar corretamente o {x} independente das atividades às quais foram submetidas.

É importante salientar que foram consideradas evidências de aprendizagem na escrita correta da letra {x}, alvo desta pesquisa. As palavras exemplificadas nesse padrão podem apresentar “erros” ortográficos relacionados a outras normas que não são o enfoque deste trabalho. Ainda assim, foram considerados exemplos de evidências de aprendizagem, já que os alunos no pré-teste revelavam não conhecer a regra e, posteriormente, no pós-teste, fizeram o uso da letra {x} de maneira correta.

Mesmo isolando as possíveis variáveis em que os alunos poderiam ter aprendido essas formas corretas, em outros contextos, durante o processo de investigação desta pesquisa, considera-se que o melhor desempenho na escrita das palavras com a letra {x} se deve ao experimento ao qual os sujeitos foram submetidos. Exemplos desse padrão podem ser observados no quadro 48:

Quadro 48 – Respostas que exemplificam o padrão 3 no ditado visual e oral das coleções *Buriti* e *Brasiliiana* no pré e pós-teste

<b>Sujeito/coleção</b>	<b>Escrita no Teste de Nivelamento (pré-teste)</b>	<b>Escrita no Teste de Verificação (pós-teste)</b>
S02 4ºA BU	“enchada”	“emxada”
S05 4º A BU	“enfaichar”	“enfaixar”
S13 4º B BR	“faicha”	“faixa”
S19 4º B BR	“gueicha”	“queixa”
S24 5ºA BU	“ezuberante”	“exuberante”
S31 5ºA BU	“esagerado”	“exagerado”
S32 5º B BR	“expansão”	“expansão”
S36 5º B BR	“dureques”	“durex”

Fonte: Elaborado pela autora.

Os exemplos elencados no quadro 48 demonstram que houve casos de aprendizagem do uso da letra {x} em todos os quatro grupos submetidos ao experimento. Os dados extraídos dos resultados dos dois ditados no pré e pós-teste (APÊNDICE H – CD-ROM) revelaram que os sujeitos, em sua maioria, obtiveram maior índice de acerto nas palavras ditadas no Teste de Verificação, após o experimento. O que se conclui é que independentemente da metodologia proposta pelas coleções, os resultados dos sujeitos sugeriram evidências de aprendizagem. Tanto a metodologia mais reflexiva da *Buriti* quanto a abordagem mais mecânica e repetitiva da *Brasiliiana* favoreceram a aprendizagem dos alunos. Entretanto, salienta-se que a intervenção da aplicadora foi decisiva para esse resultado satisfatório.

Ainda analisando os exemplos, o sujeito 02, ao escrever “enchada” no pré-teste e “emxada” no pós-teste, evidencia que aprendeu que o som [j] é registrado pela letra {x}. Ao registrar a letra {m} antes da consoante {x}, possivelmente, pode ter agido por hipercorreção ou generalização. Exemplo semelhante a esse é quando as crianças aprendem o {m} antes de {p} e {b} e depois usam o {m} indistintamente. O padrão



apresentado, a seguir, discutirá mais especificamente sobre a hipercorreção ou generalização presente nas violações dos aprendizes.

No padrão (4) **Produção de “violações”/“variações ortográficas” motivadas pela concorrência de grafemas ou hipercorreção**, o sujeito usa corretamente a letra {x} no pré-teste, no entanto, no pós-teste e na mesma palavra, comete uma violação quanto ao uso do {x}. A hipótese levantada é que os sujeitos violaram esses registros devido à concorrência de grafemas ou à hipercorreção. De acordo com Lemle (1982), as relações de concorrência consistiriam em letras que representam fones idênticos em contextos idênticos, como é o caso do fone [z] representado pelas letras {x}, {z} e {s}, do fone [s] representado pelas letras {x}, {c}, {s}, {ss}, {ç}, {sc}, {sc} e do fone [ʃ] representado pelos grafemas {x} e {ch}.

Quanto à hipercorreção, Carraher (1986) explica que são casos em que a criança descobre, por exemplo, que o som da letra {u} no final da palavra é frequentemente representado por {o}. Grafias como “vio” para “viu” podem resultar desse processo de correção das diferenças entre a língua falada e a língua escrita.

É válido sinalizar que esse padrão apresentou baixa recorrência na comparação entre os testes, sobretudo nas turmas de 5º ano. Isso se deve, provavelmente, à hipótese aventada no padrão 1. Supõe-se que quando os alunos aprendem a forma correta da escrita das palavras, de maneira geral, esses mantêm essa convenção em seu registro. No entanto, alguns casos de violações foram detectados na escrita dos sujeitos, sobretudo os do 4º ano, provavelmente motivadas pela hipercorreção (QUADRO 49).

Quadro 49 – Respostas que exemplificam o padrão 4 no ditado visual e oral das coleções *Buriti* e *Brasília* no pré e pós-teste

<b>Sujeito/coleção</b>	<b>Escrita no Teste de Nivelamento (pré-teste)</b>	<b>Escrita no Teste de Verificação (pós-teste)</b>
S01 4ºA BU	“ <i>poxima</i> ”	“ <i>procema</i> ”
S09 4º A BU	“ <i>expulsar</i> ”	“ <i>espulsar</i> ”
S13 4º B BR	“ <i>flexivel</i> ”	“ <i>flecxivel</i> ”
S11 4º B BR	“ <i>explicação</i> ”	“ <i>esplicação</i> ”
S32 5º B BR	“ <i>exatamente</i> ”	“ <i>essatamente</i> ”

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando os exemplos elencados, verifica-se que há apenas um caso de sujeito categorizado no padrão 4. Uma justificativa plausível a essa constatação se deve à experiência dos alunos do 5º ano e que, por isso, cometeriam menos violações que os sujeitos do 4º ano. Acredita-se que o tempo de exposição à escrita, na escola formal, contribui para que a relação forte que se faz entre a oralidade e a escrita vá sendo atenuada, à medida que o tempo vai passando (ALVARENGA; OLIVEIRA, 2007, p. 150).

Finalmente, esta seção objetivou apresentar padrões identificados nas respostas dos sujeitos nos ditados visual e oral, a partir da comparação entre o pré e o pós-teste. A partir dos resultados, verificou-se que os padrões apresentaram ocorrência similar nos quatro grupos submetidos ao experimento. Ao contrário das expectativas da pesquisadora, tanto os sujeitos que foram submetidos às atividades da coleção *Buriti*, como aqueles que realizaram os exercícios da *Brasiliiana* parecem apresentar evidências de aprendizagem no uso da letra {x} nas palavras ditadas. Sendo assim, os padrões (1) e (2) foram os mais recorrentes, isto é, ou os alunos mantiveram o registro correto das palavras no pós-teste ou alcançaram o registro correto do {x} nas palavras antes registradas incorretamente no pré-teste.

O padrão (3) apresentou ocorrência mediana em todos os grupos do experimento, no entanto, revelou-se imprescindível para a reflexão do “erro” cometido pelos aprendizes. Como já fora dito antes, analisando esses “erros” ou “violações” é possível identificar o esforço dos sujeitos em representar a palavra corretamente. O padrão (4), em menor ocorrência nos resultados dos sujeitos, sobretudo nos grupos do 5º ano, pode ser justificado pela concorrência de grafemas ou hipercorreção.

Por fim, o capítulo 3 aponta para algumas evidências importantes. No tocante ao comportamento dos alunos e intervenções nas tarefas das coleções, viu-se que o LD *Buriti* promoveu maior intervenção da aplicadora, devido à natureza mais reflexiva das atividades. Comportamentos como a motivação, participação e empolgação com a tarefa foram justificados pelas atividades lúdicas propostas pelo LD.

Por outro lado, na coleção *Brasiliiana*, os comportamentos detectados em sua maioria foram a autonomia e a rapidez na execução, devido à natureza mecânica e repetitiva das

atividades propostas, como *cópia de palavras, composição/decomposição de palavras e identificação*.

O capítulo 3 também revelou que os alunos submetidos às atividades da coleção *Buriti* conseguiram aprender a regra para o uso do {x} com som de /ʃ/ após ditongos crescentes, já que o LD trabalhou sistematicamente com essa norma, o que não ocorreu com a coleção *Brasiliiana*.

A última seção deste capítulo sinaliza, entretanto, que as diferenças metodológicas não foram decisivas na escrita correta da letra {x} nas palavras. Os grupos controle e experimental apresentaram bons índices de acerto nos ditados, demonstrando que a intervenção da aplicadora foi o determinante para a aprendizagem dos alunos.

As Considerações Finais deste trabalho, apresentadas logo a seguir, apontarão as interpretações e conclusões sugeridas pelos resultados dos capítulos 2 e 3. Hipóteses e sugestões para pesquisas futuras também serão levantadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese é finalizada com a retomada, mais uma vez, dos objetivos desta pesquisa, a fim de apontar uma síntese, algumas conclusões e perspectivas futuras.

O objetivo geral deste trabalho foi o de verificar o tratamento dado à ortografia nos livros didáticos, observando até que ponto alunos do 4º e 5º anos conseguem aprender regularidades e irregularidades ortográficas, com o apoio do livro didático. Para atingir esse objetivo, na primeira etapa desta pesquisa, foram analisadas e categorizadas quatro coleções indicadas pelo Guia do PNLD 2013. Na segunda etapa da pesquisa, foi feito um experimento para identificar como os alunos aprendiam regularidades e irregularidades com o apoio do livro didático.

O primeiro dos objetivos específicos que este trabalho buscou foi o de verificar se há um ensino sistemático de ortografia nos 4º e 5º anos nas coleções analisadas. Ficou evidente, nas observações e análises empreendidas, que o trabalho sistemático foi realizado nas coleções que apresentavam pontos fortes destacados nas resenhas do Guia. As coleções consideradas boas apresentaram um número razoável de exercícios de ortografia, totalizando 323 (coleção *Projeto Buriti*) e 279 (coleção *Projeto Descobrir*). Por outro lado, as coleções com pontos fracos sinalizados já a partir do Guia apresentaram um número inferior de exercícios: um total de 182 (coleção *Brasiliiana*) e 162 (coleção *A escola é nossa*). Nas coleções *Buriti* e *Descobrir*, há ocorrência de exercícios de ortografia em todas as unidades dos volumes. Além disso, há progressão, pois os conteúdos explorados no 4º ano são retomados no volume posterior.

Um outro dado importante sobre a sistematização no ensino de ortografia diz respeito à quantidade de conteúdos explorados nas coleções. Essa evidência foi apresentada no Capítulo 2, em específico na seção 2.5, na qual foram elencados os conteúdos (regularidades e irregularidades ortográficas) trabalhados em cada volume das quatro coleções. As coleções consideradas boas exploram mais as regularidades ortográficas nos conteúdos propostos. Destaca-se que a coleção *Projeto Buriti* é mais sistemática em seu trabalho com as regras do que o *Projeto Descobrir*, além de apresentar maior qualidade em suas propostas. Pela análise das atividades, é possível observar que os LDs da *Buriti* realizam um trabalho mais analítico do que o trabalho realizado pelo

*Projeto Descobrir*. Já, nas coleções consideradas fracas por esta pesquisa, a proposta é menos sistemática. A coleção *Brasiliiana* propôs uma abordagem muito voltada para as irregularidades. Mesmo quando seria possível explorar algumas normas, os exercícios dessa coleção se concentraram basicamente na memorização. A coleção *A escola é nossa* não apresentou o mesmo nível de propostas com as regularidades como as coleções consideradas boas, entretanto, apresentou mais qualidade em suas propostas do que a coleção *Brasiliiana*.

Como segundo objetivo específico, esta pesquisa buscou investigar se as atividades propostas nos LDs conduziam à reflexão da norma ortográfica. De modo geral, todas as coleções trazem propostas reflexivas e analíticas para os exercícios de ortografia. Porém, foi possível observar que as mesmas coleções que apresentam maior sistematização dos exercícios de ortografia se destacam nas atividades de *análise* (categoria que propunha maior reflexão ortográfica). Isto é, Projeto *Buriti* e Projeto *Descobrir* apresentam muitos exercícios para a *análise*; por outro lado, as coleções *Brasiliiana* e *A escola é nossa* destinam o maior número de exercícios a atividades mais mecanizadas, como, por exemplo, *composição e decomposição de palavras*.

O terceiro objetivo específico voltado para o tratamento didático da ortografia nos LDs buscou explicitar tipos de atividades metacognitivas utilizadas para o aluno aprender. Para isso, foi feita uma análise e uma categorização detalhadas das atividades dos oito volumes pertencentes às quatro coleções selecionadas a partir das resenhas do Guia. Os dados referentes a esse objetivo são bem representativos, isso porque as atividades metacognitivas mais recorrentes variaram de acordo com as coleções. As coleções que apresentaram pontos fortes na categorização (*Buriti* e *Descobrir*) se utilizaram mais enfaticamente das atividades metacognitivas *identificação, análise, denominação e produção* para o ensino da ortografia. Por outro lado, as coleções *Brasiliiana* e *A escola é nossa* recorreram, sobretudo, à categoria *outros*, em especial, às subcategorias *composição/decomposição de palavras* e *cópia de palavras*. Foram analisados os dados apresentados no Capítulo 3 (seção 3.2), no qual foi descrita uma sequência de atividades que abordaram o uso da letra {x} nos quatro volumes das coleções utilizadas no experimento. Na seção 3.2, verificou-se que o *Projeto Buriti* varia bastante nas atividades metacognitivas, partindo sempre da *identificação*. Esta, na maioria das vezes, vem relacionada com as categorias *análise*,

*classificação, comparação, produção e cópia de palavras*. Destaca-se que a categoria *análise* aparece na maioria das vezes articulada com a categoria *identificação* nos LDs da *Buriti*. Já a coleção *Brasiliiana* se destaca pela expressiva quantidade de atividades da subcategoria *composição e decomposição de palavras*. A sequência de atividades dessa coleção obedece, basicamente, esta ordem: *composição/decomposição de palavras; identificação e cópia de palavras*. Essas também são as categorias mais recorrentes, surgindo raramente categorias como *análise, classificação e produção*.

O penúltimo objetivo específico buscou verificar com quais unidades linguísticas as atividades metacognitivas trabalharam. De acordo com os resultados deste trabalho, todas as coleções trabalham, enfaticamente, com a *palavra*. Observou-se que as quatro coleções apresentaram número de ocorrência equilibrada nessa categoria (*Buriti* 43,7%; *Descobrir* 45%; *Brasiliiana* 52,7%; *A escola é nossa* 46,9%). A exploração de *letras* também se destacou como a segunda categoria mais recorrente em todas as coleções. Por outro lado, a categoria *conceito/nomenclatura* é praticamente inexistente nos livros didáticos analisados neste trabalho.

Conferir o tratamento dado aos casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica foi o último objetivo da primeira parte da tese. De um modo geral, foram propostas em todas as coleções analisadas exercícios para os casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica. Uma das coleções (*Projeto Buriti*) que obteve pontos fortes, nas resenhas do Guia, propôs exercícios nos quais o aluno precisava refletir sobre a regra, buscando inferi-la. A subcategoria *leitura de regras em box* expressa bem esse dado. Por outro lado, outra das coleções considerada boa (*Projeto Descobrir*) e outra coleção considerada fraca (*A escola é nossa*) trouxeram regras prontas para os aprendizes, sem propor a inferência das normas. O levantamento dos conteúdos trabalhados nas coleções *Projeto Buriti* e o *Projeto Descobrir* aponta que essas apresentam uma variedade de normas ortográficas, tanto regulares quanto irregulares. O mesmo não pode ser afirmado em relação às coleções *Brasiliiana* e *A escola é nossa*. Esses dados também foram discutidos na última seção do Capítulo 2, no qual há um levantamento dos conteúdos de ortografia trabalhados nas coleções. Lá, observou-se que as coleções *Buriti* e *Descobrir* exploraram mais enfaticamente as regularidades ortográficas do que as irregularidades. Sendo assim, essas coleções

promoveram um ensino mais reflexivo e voltado para a observação e análise das regras ortográficas. Por outro lado, nessa mesma seção do Capítulo 2, foi apontado que as coleções consideradas fracas se utilizaram mais de propostas voltadas para a memorização, repetição e cópia. A coleção *Brasiliana*, mais que a coleção *A escola é nossa*, destacou-se na ênfase às atividades voltadas para as irregularidades ortográficas.

Por fim, o que se pode concluir da primeira etapa desta pesquisa é que os apontamentos trazidos pelas resenhas do Guia são pertinentes e são evidenciados nos dados apresentados por esta tese, após todo o trabalho de análise e categorização das quatro coleções. Conclui-se que, de fato, as coleções que angariaram pontos fortes nas resenhas do Guia apresentaram melhores propostas para o ensino da normatização ortográfica, além disso, o trabalho nelas é mais reflexivo. Por outro lado, as coleções que apresentaram pontos fracos nas resenhas também obtiveram resultados semelhantes na análise deste trabalho, isto é, apresentaram pouca sistematização e um número maior de atividades mecanizadas e pouco reflexivas. Notadamente, essas coleções apresentam pouca sistematização nos exercícios de ortografia e os concentram em exercícios mecanizados.

A segunda etapa desta pesquisa investigou como os alunos aprendem regularidades e irregularidades ortográficas com o apoio do livro didático. Para verificar até que ponto o aluno compreende as atividades de ortografia do livro, foi feito um experimento, no qual quatro grupos de alunos dos 4º e 5º anos realizaram as atividades das coleções *Buriti* e *Brasiliana* com a intervenção da experimentadora/pesquisadora. Uma filmadora foi utilizada para registrar todo o experimento, a fim de que, posteriormente, fosse possível realizar uma análise detalhada desse material.

Algumas evidências sobre a aprendizagem dos alunos foram levantadas na seção 3.2 do Capítulo 3. Ficou evidente que a coleção *Buriti* exigia uma maior necessidade de intervenção da aplicadora, já que a sequência de atividades metacognitivas dos exercícios era mais complexa, por exigir *análise, produção, denominação, classificação e comparação*. As propostas de atividades dessa coleção também tinham uma natureza mais desafiadora, por envolver elaboração e inferência de regras;

consulta a dicionários e participação em grupo. Desta forma, foi possível perceber que os exercícios demoravam mais a ser concluídos em comparação com o ritmo de resolução dos exercícios do LD da *Brasiliiana*. Dúvidas, incompreensão da tarefa e intervenção da aplicadora foram comportamentos bem recorrentes enquanto os alunos realizavam as atividades com a coleção *Buriti*. Se, por um lado, esses comportamentos sinalizam dificuldade do aluno com a tarefa, por outro, a coleção *Buriti* possibilitou aos sujeitos relacionarem a aprendizagem com outros contextos ou com outros conhecimentos já adquiridos. E, ainda, o caráter lúdico das atividades propostas (nos exercícios de cruzadilha invertida ou na seção “Memória Visual” que sempre apresentava um jogo ortográfico) estimulou comportamentos como motivação, empolgação e participação.

Também ficou evidente nesta pesquisa o comportamento dos alunos durante as atividades com a coleção *Brasiliiana*. Eles realizaram os exercícios com mais autonomia, rapidez na execução, mas a motivação para realizar as tarefas quase sempre dependia das provocações realizadas pela aplicadora. Esses comportamentos ocorreram devido à facilidade das atividades propostas que, basicamente, solicitavam cópia e composição de palavras a partir de sílabas. Esse tipo de exercício muito escolarizado é bem conhecido dos aprendizes que o realizaram com muita agilidade. A intervenção da aplicadora foi essencial no experimento para garantir a participação e compreensão de todos os sujeitos na atividade. Importante destacar que nas questões que poderiam ser realizadas com relativa autonomia, a intervenção da aplicadora foi necessária para que os objetivos do LD se cumprissem. Como a coleção *Brasiliiana* explorou o uso do {x} em duas partes, os sujeitos realizaram os exercícios com bastante autonomia, uma vez que estavam bem acostumados com a sequência de atividades propostas pelo LD. Diferente da coleção *Buriti*, *Brasiliiana* não propiciou questões voltadas para o uso do dicionário, nem para atividades de caráter mais lúdico, como jogos ortográficos.

Outro objetivo voltado para a aprendizagem do aluno em sua interação com o LD que esta tese buscou identificar diz respeito à reflexão sobre a norma ortográfica. Os dados relacionados a esse objetivo foram descritos na seção 3.3 do Capítulo 3. Foi produzida uma atividade para o Teste de Verificação (pós-teste) em que os alunos deveriam explicitar a regra do uso da letra {x} com o som /f/ após ditongo crescente.



A coleção *Buriti* propôs em seus dois volumes atividades voltadas para normas ortográficas do uso da letra {x}, sendo assim, *identificação* e *análise* foram as atividades que mais se destacaram em sua posposta. Já a coleção *Brasiliiana* abordou o uso da letra {x} como uma irregularidade, concentrando atividades metacognitivas do tipo: *cópia de palavras* e *composição/decomposição de palavras*. Desta forma, o grupo de alunos que executou atividades da coleção *Brasiliiana* realizou um trabalho essencialmente mecânico e repetitivo, sem reflexão de regras quanto ao uso do {x}. Como resultado desse cenário, os dados desta pesquisa sugerem que o grupo submetido às atividades da coleção *Buriti* (sobretudo os sujeitos do 4º ano com os quais houve um trabalho mais sistemático no LD utilizado) conseguiu, no Teste de Verificação, identificar a norma ortográfica do uso da letra {x} com som /ʃ/ após ditongos crescentes.

Uma afirmação mais contundente de que os alunos submetidos às atividades da coleção *Buriti* se apropriaram da regra poderia ser possível se eles fossem submetidos a um ditado de palavras inventadas. Futuras pesquisas poderiam ser realizadas envolvendo essa metodologia para verificação das hipóteses aqui levantadas.

Por fim, ao averiguar se há variação na aprendizagem dos alunos, caso sejam submetidos a diferentes metodologias propostas por coleções distintas (seções 3.2; 3.3 e 3.4 do Capítulo 3), esta pesquisa levantou algumas evidências de aprendizagem nos ditados visual e oral (em uma comparação entre o pré e o pós-teste). Foram observados quatro padrões de respostas nos ditados: (1) conservação do registro correto do {x} nas palavras; (2) conservação das “violações”/“variações ortográficas”; (3) uso correto da letra {x} nas palavras; (4) produção de “violações”/“variações ortográficas” motivadas por concorrência de grafemas ou hipercorreção. De acordo com os dados levantados, a partir dos acertos e erros dos sujeitos, foi possível perceber que, de um modo geral, os resultados das duas coleções (*Buriti* e *Brasiliiana*) foram similares. O primeiro padrão apresentou-se mais recorrente em todos os grupos do experimento, o que demonstra que os alunos, quando aprendem o registro correto das palavras, em geral, não cometem mais violações. O segundo padrão que também aparece nos resultados dos quatro grupos é importante por demonstrar que o “erro” cometido pelos sujeitos representa o esforço dos aprendizes em registrar corretamente as palavras. O terceiro padrão é o que mais atesta aprendizagem dos alunos. Ele foi

recorrente, independentemente da coleção com a qual os alunos tiveram interação na tarefa. Tanto sujeitos submetidos a uma abordagem mais reflexiva do *Projeto Buriti* quanto participantes que interagiram com uma metodologia mais transmissiva e repetitiva da *Brasiliiana* usaram corretamente o {x} no pós-teste. O que difere é que aqueles que realizaram tarefas da coleção *Buriti* souberam explicitar as regras, o que não ocorreu com o grupo de alunos submetidos às atividades da *Brasiliiana*. O quarto padrão apresentou baixa frequência, sobretudo nos grupos de alunos pertencentes ao 5º ano. Uma possível explicação para esse padrão pode ser a intercorrência de hipercorreções e a concorrência de grafemas que apareceu exatamente no pós-teste, quando foram inseridas novas palavras. Isso reforça a ideia de que os sujeitos, quando memorizam ou aprendem uma norma ortográfica, cristalizam esse conhecimento e não mais erram. Portanto, a incidência de erros foi maior no grupo de 4º ano do que em alunos com mais tempo de escolaridade (5º ano). A experiência escolar parecer ter sido importante nesses resultados.

Os resultados sugerem que a intervenção da aplicadora e sua condução no uso de cada uma das coleções foi essencial para que os sujeitos apresentassem indícios satisfatórios de aprendizagem. Isso significa dizer que o papel do professor é fundamental na utilização do livro didático. Portanto, a conclusão a que se chega é de que o livro didático é essencial na aprendizagem da norma ortográfica, sobretudo se for oferecida uma adequada intervenção do professor. As coleções que possibilitaram atividades mais sistemáticas e mais reflexivas favoreceram a aprendizagem efetiva das regularidades ortográficas. Os LDs que enfocaram um ensino mais mecanizado e repetitivo falharam na aprendizagem reflexiva das regras, porém conseguiram promover a aprendizagem da escrita convencional da letra {x}. Mas fica a pergunta se essa aprendizagem é de fato duradoura ou se apenas temporária. Futuras pesquisas podem se utilizar de experimentos mais controlados para a verificação da aprendizagem diante das diferentes metodologias propostas pelos LDs. Também pesquisas que desenvolvam testes mais elaborados para a medição das evidências da aprendizagem da ortografia, como o próprio ditado de palavras inventadas, já mencionado neste trabalho, seriam extremamente relevantes para aumentar a compreensão sobre a aprendizagem da ortografia.

Esta tese é finalizada com a convicção de que seus objetivos foram investigados e as perguntas que a geraram foram respondidas, pelo menos, provisoriamente. A expectativa que fica é que os resultados deste estudo possam colaborar com a prática educativa e a qualidade do ensino da norma ortográfica. Que a ortografia não seja mais conduzida por meras atividades voltadas para a cópia e memorização de palavras sem o apoio de materiais didáticos ricos e diversificados. Os resultados desta pesquisa apontam que o uso do LD com a intervenção apropriada do professor favorece a aprendizagem da norma ortográfica. Que essas conclusões possam colaborar para um ensino de qualidade da ortografia.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. G. F. *Projeto Descobrir – Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva Livres Editores, 2011.
- ALVARENGA, D. *et al.* Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 16, p. 5-30, jan./jun. 1989.
- ALVARENGA, D. *Variations orthographiques, temps d'identification et apprentissage de la langue écrite portugaise: une approche phono-cognitive*. Universidade de Paris VIII. Tese de Doutorado, 1993.
- ALVARENGA, D. Análise das Variações Ortográficas. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, p. 24-35, mar./abr. 1995.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Planejamento de pesquisa qualitativa. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Org.). *Livros de Alfabetização e Português: os professores e as suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Org.). *Livros de Alfabetização e Português: os professores e as suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BATISTA, A. A. G. O processo de escolha dos livros: o que dizem os professores? In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Org.). *Livros de Alfabetização e Português: os professores e as suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BIRUEL, A. M. S. *Análise linguística nos livros didáticos recomendados pelo PNLD 2000-2001: o tratamento dado aos aspectos de normatividade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetro Nacional de Livros Didáticos. *Guia de Livros Didáticos: 1º ao 5º anos*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1995.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002. Editora UFPR.

CARVALHO, R.; ANSON, V. R. *A Grande Aventura: Língua Portuguesa*. Livro do Professor. 5º ano. São Paulo: FTD, 2007.

CAVÉQUIA, M. P. *A escola é nossa - Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2011.

COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

DUBOIS, J. *et al. Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1993.

FRADE, I. Alfabetização digital: Problematização do conceito e possíveis relações com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Org.) *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

GUIMARÃES, M. C. R. *Um estudo sobre ortografia nas séries iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2005.

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

LEMOS, F. A. P. *Interferência da Oralidade na escrita: o caso do Registro Ortográfico do E, I, O, U Átonos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: DAVER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

MORAIS, A. G.; TEBEROSKY, A.. *Representaciones Infantiles sobre la Ortografía Del Portugués*. 1995. 319 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Barcelona, Facultat de Psicologia, Barcelona, 1995.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do Sistema de Escrita Alfabética. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

MOURA, F. M.; MARUXO JUNIOR, J. H.; FARACO, C. E. *Aroeira – Língua Portuguesa*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

MUIJS, D. *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Londres: Sage Publications, 2004.

OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.

OLIVEIRA, M.A.; ALVARENGA, D. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, 1997. p. 127-158.

OLIVEIRA, M. A. *Alfabetização de adultos na UFMG: uma experiência que deu certo*. Disponível em: <<www.ich.pucminas.br/.../Alfabetizacao%20de%20adultos%

20na%20UFMG-2001.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, J. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

SANCHEZ, M. M. *Projeto Buriti – Português*. São Paulo: Moderna, 2011.

SANTOS FILHO, J. C. (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, A. *Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”*: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, J. L. L. *O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNL D*: normatividade e textualidade. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2007.

TONELLI, N. *A construção do sistema ortográfico*: uma análise das variações de escrita em pontos de instabilidade silábica. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

TORRES, A. P. D.; COSTA, M. H.; PALOPOLI, M. C.; BASSO, R. M. *Brasiliiana*. São Paulo: IBEP, 2011.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2007.


## ANEXO

## ANEXO A: EXPERIMENTO – CÓPIA DAS ATIVIDADES DOS LDS

## Coleção Buriti 4º ano: páginas 148 a 151

Para falar e escrever melhor

**Ortografia** Sons da letra X



1 Veja o trecho de uma outra notícia.

- Leia-o em voz alta.

O trabalho de pais, professores, alunos e funcionários deixou o primeiro pavimento da escola praticamente novo. A próxima etapa é a restauração do andar térreo da unidade, também bastante depredado.

Disponível em: [www.df.gov.br](http://www.df.gov.br). Acesso em: 2 fev. 2011.

a) No caderno, copie do texto as palavras que estão escritas com **x**.

b) Em qual palavra a letra **x** tem som S?  
deixou, próxima

c) Em qual palavra a letra **x** tem som CH?  
próxima

2 Com um colega, faça uma pesquisa.

a) Procurem no dicionário cinco palavras começadas pelas letras **ex** seguidas de vogal.

b) Copiem no caderno o significado de cada uma delas e a indicação da pronúncia da letra **x**.

c) A que conclusão vocês chegaram sobre o som do **x** quando a palavra é iniciada pelas letras **ex** seguidas de vogal?  
Os alunos vão concluir que o x tem som Z sempre que houver **ex + vogal** no início da palavra.

3 Leia as palavras abaixo.

exemplo	explicação	oxítone	expedição	xingar
enxugar	exato	táxi	expulsar	exigência
xereta	exame	tóxico	crucifixo	extraviar
				feixe

• No caderno, faça uma tabela como esta e organize as palavras de acordo com o som da letra **x**.  
ch: xingar, enxugar, xereta, feixe; z: exemplo, exigência, exato, exame; s: expulsar, explicação, extraviar, expedição.

Som CH	Som Z	Som S

a) Copie as palavras que não foram colocadas na tabela.  
Tóxico, crucifixo, oxítone, táxi.

b) Qual é o som do **x** nessas palavras?  
O som é CS.

c) Escreva duas palavras que você conhece que tenham **x** com som CS.  
Sugestão de resposta: oxigênio, tórax.

148

4 Leia em voz alta estas palavras.

caixa

feixe

frouxo

deixe

faixa

- a) Que letras vêm antes do **x**? Os ditongos **ai, ei, ou**.  
 b) Qual o som do **x** nessas palavras? **x** com som **CH**.

5 No caderno, copie as palavras abaixo substituindo a ★ pelo ditongo correspondente.

Queixa, peixe, enfaixar/enfeixar, ameixa, peixão/paixão, trouxa, caixote, deixar, frouxa.

qu★xa

am★xa

c★xote

p★xe

p★xão

d★xar

enf★xar

tr★xa

fr★xa

- Observando a posição e o som do **x** nessas palavras, o que você pode concluir? Depois dos ditongos **ai, ei** e **ou** usamos **x** se o som for **CH**.

6 Leia as palavras da cruzadinha.

- Com a ajuda do dicionário e seus conhecimentos da língua portuguesa, escreva no caderno os enunciados para a cruzadinha. Veja o modelo.

1. Que existe fora da Terra. É adjetivo e a letra **x** tem som **S**.



PHOTOGUETTY IMAGES



Para falar e escrever melhor

**Memória visual**

**Quais são as palavras?**

Sobre a mesa há seis fichas. No verso de cada uma há as seguintes inscrições:

- X com som Z
- X com som CS
- X com som S
- X com som CH

Palavras terminadas em **OSO**  
Palavras terminadas em **OSA**

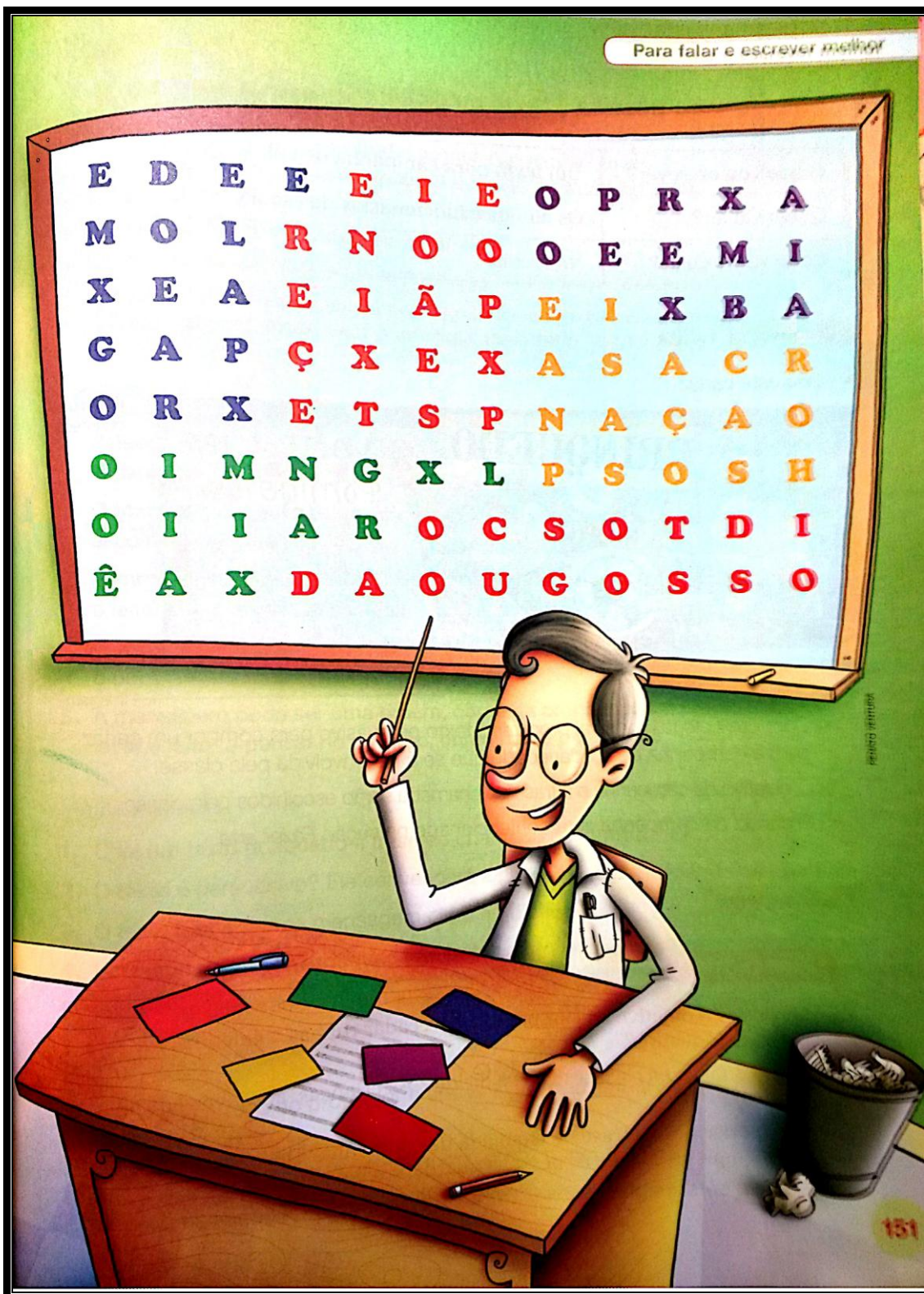
No mural há um diagrama com palavras embaralhadas.

- No caderno, junte as letras de mesma cor e forme as duas palavras que exemplificam cada um dos sons da letra X e as duas com as terminações OSO e OSA.
- Descubra a que ficha as palavras correspondem.

Veja as respostas em *Orientações e subsídios ao professor.*

150











Para falar e escrever melhor

## Ortografia

### Sons da letra X

**1** Fale em voz alta o nome destes objetos.

a) Com os colegas, compare o som da letra **x** nesses nomes.  
 b) O que você conclui quanto ao som do **x** nessas palavras?  
A letra **x** representa diferentes sons: som CH e som CS.  
 c) Escreva no caderno o nome dos objetos e mais duas palavras que tenham a letra **x** com os mesmos sons.  
Bexiga, enxada, caixa, xadrez, saxofone, xícara; resposta pessoal.

**2** Leia em voz alta as palavras do quadro.

exigente    enxoval    explosão    aproximam    agrotóxico

a) Copie no caderno as palavras em que a letra **x** tem os mesmos sons que você identificou na atividade 1.  
Enxoval (som CH), agrotóxico (som CS).  
 b) Que outros sons a letra **x** representa? Exemplifique com as palavras do quadro.  
Som Z: exigente; som S: explosão e aproximam.  
 c) Faça no caderno uma tabela como esta e complete-a com as palavras das atividades 1 e 2.

X com som CH	X com som S	X com som Z	X com som CS

Veja a tabela completa em Orientações e subsídios ao professor.

**3** Agora, leia em voz alta mais estas palavras.

exagerado    exemplo    êxito    exótico    exuberante

a) O que essas palavras têm em comum?  
A letra **x** com som Z e começam com **e**.  
 b) Que letras vêm imediatamente após o **x**?  
As vogais: **a, e, i, o, u**.  
 c) Inclua essas palavras na tabela da atividade 2.  
 d) Procure no dicionário três palavras iniciadas por **ex + vogal**. Copie-as na tabela.  
Resposta pessoal.

69



A letra X pode representar diferentes sons.

- som CH → Exemplos: *caixa, feixe.*
- som Z → Exemplos: *exigente, exato.*
- som CS → Exemplos: *táxi, oxítone.*
- som S → Exemplos: *explicar, expedição.*

4 Copie as frases no caderno completando-as com palavras nas quais o x tem som CS ou S.

- a) Myke Tyson foi cinco vezes campeão do mundo de  na categoria peso pesado.
- b) Uma frente fria se  do sul do país e faz despencar a temperatura.
- c) O vazamento de um gás  interditou o prédio do INSS em Juiz de Fora, Minas Gerais.
- d) Sempre que viajar, fique atento à velocidade  permitida nas estradas.

a) boxe; b) aproxima; c) tóxico; d) máxima.

5 Leia o trava-língua e copie no caderno a afirmativa correta.

O engraxate Xavier se mexe, encaixa a caixa, agacha e engraxa.

- a) Nas palavras da frase acima, o x tem som CS.
- b) Nas palavras da frase acima, o x tem som S.
- c) Nas palavras da frase acima, o x tem som CH.
- d) Nas palavras da frase acima, o x tem som Z.

Nas palavras da frase acima, o x tem som de CH.



### Caça-erros

- Copie este texto no caderno corrigindo as palavras que apresentam erros.

Quem, esquecendo, significado, ocorreu, lembrava, conceito, lembrado, vez, extraordinária.  
 Mas não basta desvendar o que é. Quem não usa a palavra acaba esquecendo o seu significado. Foi o que ocorreu com Thiago, 9. Já não se lembrava mais do conceito da palavra "cáfila", que ele aprendeu dia desses. "É mesmo, é um grupo de camelos", diz, ao ser lembrado pelos amigos. [...]  
 Toda vez que vê uma coisa extraordinária, Enzo, 12, solta um "que fantasticável!".

Que "palavrão" é esse?. Folha de S.Paulo, 27 fev. 2010.

## DESCOBRINDO A ESCRITA

### Letra X – Parte 1

1. Escreva palavras localizando as sílabas no quadro.

	1	2	3	4
A	me	xa	ve	na
B	te	a	mei	que
C	xo	e	le	dei
D	pai	não	fai	se
E	cai	en	quei	xão

a) A3-A2-A1

b) E2-A2-A1

c) C4-C1

d) E1-A2

e) E1-C1-B1

f) C4-A2

g) D1-E4

h) D3-A2

i) B2-B3-A2

• Decifre esta frase.

**A1A2 A4 B2B3A2 B4 C2C3 C4A2 C2 D2 D4 E3A2.**

Mexa na ameixa que ele deixa e não se queixa.

2. Forme palavras com as sílabas do quadro abaixo. Pode usar a mesma sílaba mais de uma vez. Exame, exhibir, exemplo, examinar, exercício, exagerar, exausto, exigir, exato.

e	xa	xe	xi	me	bir	xem	mi	plo
nar	xer	ge	cí	xaus	gir	cio	rar	to

3. Ordene as sílabas e forme palavras.

a) cur ex são  
excursão

b) tin ex ção  
extinção

c) são pres ex  
expressão

- d) **si** **ção** **po** **ex**  
exposição
- e) **pli** **ex** **ção** **ca**  
explicação
- f) **xe** **trou**  
trouxe
- g) **mo** **xi** **má**  
máximo
- h) **lio** **au** **xí**  
auxílio
- i) **xi** **pró** **mo**  
próximo
- j) **xi** **a** **mar** **pro**  
aproximar



4. Separe as sílabas. Tô-rax, ga-lá-xia, tá-xi, fi-xar, re-fle-xo, ma-xi-lar, tó-xi-co, sa-xo-fo-ne.



5. Você já aprendeu que o **x** tem diferentes sons. Volte aos exercícios 1, 2, 3 e 4 e identifique o som do **x** em cada um deles.

- a) Som do **x** no exercício 1  
 b) Som do **x** no exercício 2  
 c) Som do **x** no exercício 3  
 d) Som do **x** no exercício 4
- a) som de ch  
 b) som de z  
 c) som de s  
 d) som de cs




6. **DESAFIO!** Crie um trava-língua com palavras que tenham a letra **x** com som de **ch**. Mostre para os colegas. Quem consegue ler depressa sem erro?




7. Sem usar lápis ou caneta, encontre 12 palavras com **x**. Copie-as organizando quatro listas de acordo com os sons do **x** observados no exercício 5. Dê um nome para cada lista.

Som de ch: relaxar, enxergar, mexer / Som de s: auxiliar, experiência, máximo / Som de z: existir, exemplo, exagero / Som de cs: reflexo, flexível, oxigênio.

H	R	E	L	A	X	A	R	I	P	M	J
F	F	X	Q	E	R	T	U	I	O	Á	O
S	R	E	F	L	E	X	O	B	N	X	X
E	D	M	F	G	X	G	J	L	M	I	I
N	S	P	A	E	A	U	O	A	E	M	G
X	A	L	A	S	G	D	F	G	X	O	Ê
E	Z	O	F	L	E	X	Í	V	E	L	N
R	X	C	V	B	R	N	M	L	R	J	I
G	V	Q	E	R	O	H	U	I	O	P	O
A	U	X	I	L	I	A	R	V	B	N	M
R	B	E	O	P	E	X	I	S	T	I	R
V	E	X	P	E	R	I	Ê	N	C	I	A



DESCOBRINDO A ESCRITA



## Letra X – Parte 2

- 1.** Leia estas palavras em voz alta. Outro colega lerá novamente.  
Professor: esta atividade é só oral.

caixa	exemplo	máximo	táxi	lixo	exame
auxiliar	durex	xampu	exato	próximo	
axila	deixa	exagero	aproximar	maxilar	
  
- 2.** Converse com seus colegas sobre os **quatro sons** da letra **x** e escreva o que vocês descobriram no exercício anterior.  
Nas palavras do quadro, a letra x tem diferentes sons: ch, z, s, cs.
- 3.** Copie apenas as palavras em que o **x** tem som de **z**.  
Executivo, existir, exercício, exército, exaltado, exalar, examinar, exílio, exigente.

executivo	fixo	peixe	contexto	existir
mixo	exercício	trouxe	exército	bexiga
máxima	reflexo	exaltado	sexto	bruxa
auxílio	exalar	ameixa	examinar	duplex
exílio	explicar	baixo	aproximar	exigente
  
- 4.** Forme palavras substituindo os números pelas sílabas.

1	2	3	4	5	6
ex	são	pli	si	ca	plo
7	8	9	10	11	12
cur	po	ten	tin	ção	tor

a) 1 - 7 - 2

b) 1 - 6 - 2

c) 1 - 10 - 12

d) 1 - 8 - 4 - 11

e) 1 - 3 - 5 - 11

f) 1 - 10 - 11

a) excursão


b) explosão

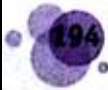
c) extintor

d) exposição

e) explicação

f) extinção







5. Encontre no diagrama – **sem usar lápis ou caneta** – nove palavras em que o **x** tenha o mesmo som que na palavra **abacaxi**. Compare sua lista com a de dois colegas. *Bexiga, xícara, relaxar, enxada, peixada, xadrez, mexer, ameixa, faixa.*



F	B	E	X	I	G	A	J	L	F
X	V	J	G	X	I	C	A	R	A
A	D	L	A	Q	U	O	A	P	I
D	A	L	B	A	G	N	M	R	X
R	E	L	A	X	A	R	E	M	A
E	M	N	C	L	A	E	I	P	T
Z	E	H	A	H	L	Z	X	O	P
C	X	D	X	I	O	M	A	G	L
V	E	J	I	E	N	X	A	D	A
Q	R	T	P	E	I	X	A	D	A



6. Copie as seguintes palavras, separando-as de acordo com o som que o **x** apresenta. Observe os exemplos.

hexagonal	complexo	xale	caixote	queixa
exótico	auxiliar	máximo	exagerado	nexo
trouxemos	convexo	aproximado	bruxa	exibido

a) Som de **ch**: **xale**  
*Caixote, queixa, bruxa.*

b) Som de **z**: **exagerado**  
*Exótico, hexagonal, exibido.*

c) Som de **s**: **auxiliar**  
*Trouxemos, aproximado, máximo.*

d) Som de **cs**: **complexo**  
*Nexo, pírex, convexo.*

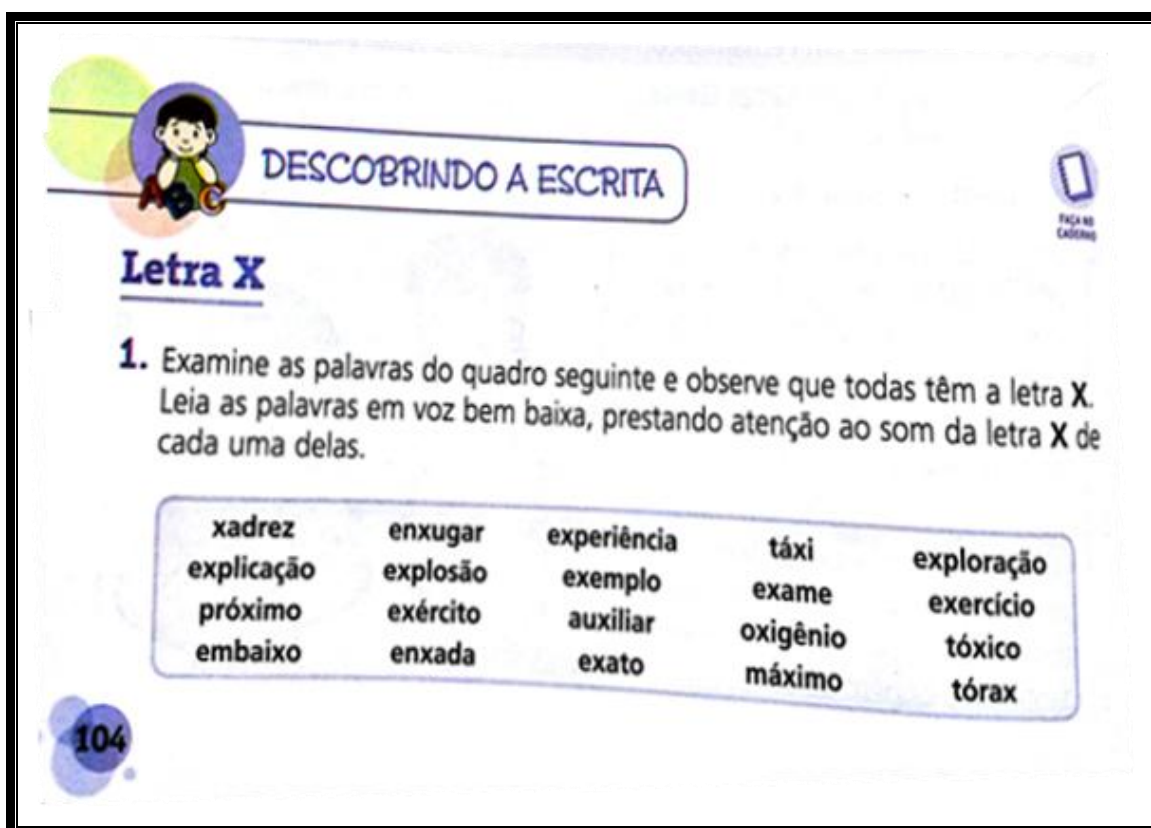
• Ordene as sílabas para formar palavras.

a) ca xí ra  
*Xícara.*

b) xa dei ma  
*Madeixa.*

c) xa en me  
*Enxame.*

d) nho xi bai  
*Baixinho.*



DESCOBRINDO A ESCRITA

FAÇA AS CÂDIGAS

**Letra X**

1. Examine as palavras do quadro seguinte e observe que todas têm a letra X. Leia as palavras em voz bem baixa, prestando atenção ao som da letra X de cada uma delas.

xadrez	enxugar	experiência	táxi	exploração
explicação	explosão	exemplo	exame	exercício
próximo	exército	auxiliar	oxigênio	tóxico
embaixo	enxada	exato	máximo	tórax

104

2. Você provavelmente observou que o **X** representa diferentes sons. Separe as palavras do exercício anterior em grupos de acordo com o som do **x**. Dê um nome para cada grupo de palavras.

som de CH	som de S	som de Z
xadrez	experiência	exemplo
enxugar	exploração	exame
embaixo	explicação	exercício
enxada	explosão	exército
		exato

3. Ordene as sílabas para formar palavras.

fle	re	xo	Reflexo.	
xí	vel	fle	Flexível.	
ma	lar	xi	Maxilar.	
tó	co	xi	Tóxico.	
fo	sa	ne	xo	Saxofone.
gê	o	nio	xi	Oxigênio.
me	xí	tro	ta	Taxímetro.
xo	fle	cun	cir	Circunflexo.

som de CS	som de SS
táxi	próximo
oxigênio	auxiliar
tóxico	máximo
tórax	



André Valle e Mauro Lapa

4. Separe as palavras abaixo em cinco listas, de acordo com o quadro.

engraxate    caxumba    máximo    expectativa    trouxemos  
 auxílio    exigir    expedição    durex    exclusivo  
 exatamente    bruxaria    fixar    exausto    extinção    oxítona

Respostas: a) engraxate, caxumba, bruxaria; b) durex, fixar, oxítona; c) exigir, exatamente, exausto; d) extinção, expectativa, expedição, exclusivo; e) máximo, trouxemos, auxílio.

- a) X = CH
- b) X = CS
- c) X = Z
- d) X = S
- e) X = SS

5. Combine as sílabas para formar palavras. Em todas elas use a sílaba **xi**:

Respostas: auxiliar - próximo - próxima - aproximar - máximo - máxima

au	pró	a	pro	má	li	ma	mo	ar	mar
----	-----	---	-----	----	----	----	----	----	-----

**6. Pegue uma sílaba em cada coluna para formar palavras**  
*Explorar, explicar, expansão, excursão, externo, expressão, extensão, extinção.*

	tin	são
	pres	rar
	cur	car
	plo	no
ex	pli	são
	pan	são
	ten	ção
	ter	são

Coleção *Brasiliana* – Língua Portuguesa. 5º ano, p. 106.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO (DOCUMENTOS COEP)

Belo Horizonte, 11 de junho de 2011

Prezado(a) Sr(a) diretor(a):

A pesquisa “Ortografia em Livros Didáticos de Português: ensino-aprendizagem” tem como principal objetivo verificar o tratamento dado à ortografia nos livros didáticos, observando até que ponto alunos do 1º ao 5º ano conseguem aprender regularidades e irregularidades ortográficas, além de refletir sobre a interferência da oralidade no sistema ortográfico com o apoio do livro didático. Esta pesquisa é orientada pela professora Delaine Cafiero Bicalho, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pela doutoranda em Estudos Linguísticos pela FALE/UFMG: Ana Paula Campos Cavalcanti Soares.

Esta proposta de pesquisa busca uma maior aproximação entre a teoria e a prática. Com a realização desta pesquisa espero compreender como se dá a difícil compreensão do sistema ortográfico por parte dos aprendizes, além de como os livros didáticos podem colaborar para a construção desta aprendizagem.

Nesse sentido, gostaríamos de solicitar permissão de V.S.a para fazermos a coleta de dados a partir do mês de agosto de 2012, com previsão de término em dezembro de 2012. A partir de sua permissão, observações de aulas, gravações de aulas de leitura, entrevista a professora regente e aos alunos do 1º ao 5º ano, bem como a aplicação de atividades de ortografia serão feitas no espaço da escola. As entrevistas e filmagens depois de transcritas serão guardadas e arquivadas em código a fim de garantir o sigilo da identidade dos informantes.

A participação de sua escola é de suma importância neste projeto, que busca contribuir para que se possa entender melhor o ensino-aprendizagem da ortografia nos livros didáticos por alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Qualquer problema que surgir durante a pesquisa fornecemos, a seguir, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG. Contatos com a pesquisadora: fone 3267-9611, e-mail: anapcsoares@ufmg.br; Orientadora de pesquisa: Delaine Cafiero Bicalho, fone:



3441 -6045 e e-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br; e contatos com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antonio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005- fone: (31)3409-4592 e e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Caso os termos acima estiverem de acordo com seu consentimento, gostaríamos que assinasse a declaração a seguir:

### DECLARAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, diretor da Escola \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informada pela pesquisadora Ana Paula Campos Cavalcanti Soares dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um cópia do presente termo. Sendo assim autorizo a participação de minha escola na pesquisa “Ortografia em Livros Didáticos de Português: ensino-aprendizagem”

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de junho de 2012

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) diretor (a)

## APÊNDICE B: TERMO DE COMPROMISSO (DOCUMENTOS COEP)

Belo Horizonte, 30 de maio de 2012.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627

Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005

Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG

## TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Delaine Cafiero Bicalho, professora da Faculdade de Letras da UFMG e pesquisadora responsável pela realização da pesquisa: “*Ortografia em Livros Didáticos de Português: ensino-aprendizagem*”, um estudo de doutoramento de Ana Paula Campos Cavalcanti Soares, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística desta universidade, comprometo-me com o cumprimento de todos os termos da Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

---

Delaine Cafiero Bicalho

Orientadora de Pesquisa da FALE/UFMG

---

Ana Paula Campos Cavalcanti Soares

Pesquisadora responsável

Orientanda de Doutorado em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
PARA OS PAIS DOS ALUNOS (DOCUMENTOS DO COEP)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)  
(Destinado aos Pais e aos Alunos)

Caro pai ou responsável:

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “*Ortografia em Livros Didáticos de Português: ensino-aprendizagem*”, sob a responsabilidade da professora Ana Paula Campos Cavalcanti Soares, aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, curso Doutorado em Estudos Linguísticos. O objetivo da pesquisa é verificar o tratamento dado à ortografia nos livros didáticos, observando até que ponto alunos do 1º ao 5º ano conseguem aprender regularidades e irregularidades ortográficas, além de refletir sobre a interferência da oralidade no sistema ortográfico com o apoio do livro didático.

Para isso, observarei algumas aulas de Língua Portuguesa, gravarei outras, recolherei algumas atividades realizadas em sala de aula para análise e entrevistarei os alunos. A intenção é contribuir para que seu filho e os colegas consigam compreender melhor as atividades propostas no livro didático de português.

Seu filho não é obrigado a participar da pesquisa. As respostas às atividades e entrevista não se relacionam à avaliação da disciplina de Português. Dessa forma, a participação é voluntária e não tem vínculo com as notas da escola. Serão utilizados dados fornecidos espontaneamente nas entrevistas e nas atividades de leitura. Seu filho é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que quiser, sem nenhum prejuízo.

Asseguro, ainda que, ao divulgar algum dado da pesquisa, o nome dos participantes não será utilizado, garantindo, portanto, o sigilo e a preservação da identidade dos alunos.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá entrar em contato conosco, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Doutoranda: Ana Paula Campos Cavalcanti Soares; Telefone: 3267-9611, e-mail: anapcsoares@ufmg.br. Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho; Telefone: (31)3441-6045 e e-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br; ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005 Telefax: (031) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu filho(a) \_\_\_\_\_ da Turma \_\_\_\_ dela participe.

Assinatura do Responsável:

RG: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012

Assinatura do Aluno participante:

\_\_\_\_\_  
Delaine Cafiero Bicalho  
Orientadora de Pesquisa FALE/UFMG

\_\_\_\_\_  
Ana Paula Campos Cavalcanti Soares  
Pesquisadora Responsável - Orientanda  
da FALE/UFMG



APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
PARA PROFESSORES (DOCUMENTOS DO COEP)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)  
**(Destinado à Professora Regente)**

Cara professora:

Queremos convidá-la a participar da pesquisa intitulada “*Ortografia em Livros Didáticos de Português: ensino-aprendizagem*”. Esta pesquisa é orientada pela professora Delaine Cafiero Bicalho, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pela doutoranda em Estudos Linguísticos pela FALE/UFMG: Ana Paula Campos Cavalcanti Soares. O objetivo é verificar o tratamento dado à ortografia nos livros didáticos, observando até que ponto alunos do 1º ao 5º ano conseguem aprender regularidades e irregularidades ortográficas, além de refletir sobre a interferência da oralidade no sistema ortográfico com o apoio do livro didático.

Esta proposta de pesquisa busca uma maior aproximação entre a teoria e a prática. Com a realização desta pesquisa espero compreender como se dá a difícil compreensão do sistema ortográfico por parte dos aprendizes, além de como os livros didáticos podem colaborar para a construção desta aprendizagem.

Pretendemos realizar observações de aulas em que se trabalha com o eixo: conhecimentos linguísticos, em específico, a ortografia. As observações servirão para identificar como ocorrem no cotidiano as aulas de ortografia, como os professores utilizam o livro didático para trabalhar com esse eixo, além de verificar como os alunos compreendem as atividades de ortografia. Para uma melhor eficácia da análise dos dados, serão feitos registros das aulas por meio de gravações de vídeo e/ou áudio, além de anotações.

Nesse sentido, gostaríamos de contar com a colaboração e permissão de V.S.<sup>a</sup> para fazermos a coleta de dados a partir do mês de Agosto de 2012, com previsão de término em Dezembro de 2012 em uma de suas turmas. A partir de sua permissão, faremos observações de aulas, gravações em vídeo de aulas de ortografia, entrevista com V.S.<sup>a</sup> e com seus alunos, bem como a aplicação de uma atividade de ortografia para sua turma participante. Tais atividades serão feitas no espaço da escola. As entrevistas e filmagens depois de transcritas serão guardadas e arquivadas em código a fim de garantir o sigilo da identidade dos informantes. Além disso, informamos que V.S.<sup>a</sup> poderá a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações solicitadas nos procedimentos adotados.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, V.S.<sup>a</sup> poderá entrar em contato conosco, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Doutoranda: Ana Paula Campos Cavalcanti Soares; Telefone: 32679611, e-mail: anapcsoares@ufmg.br. Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho; Telefone: (31)3441-6045 e e-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br; **ou solicitar informações quanto às questões éticas ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP):** Av. Antonio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005 Telefax: (031) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Assim, se V.S.<sup>a</sup> se sentir suficientemente esclarecida, solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecida sobre a pesquisa, sobre os procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um cópia do presente termo. Sendo assim, concordo em participar como informante da pesquisa e autorizo a realização dos procedimentos descritos.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura da professora regente

Delaine Cafiero Bicalho  
Orientadora de Pesquisa FALE/UFMG

Ana Paula Campos Cavalcanti Soares  
Pesquisadora Responsável - Orientanda da  
FALE/UFMG







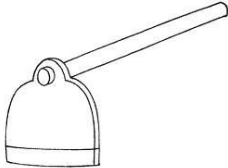
## APÊNDICE E: PRÉ-TESTE (TESTE DE NIVELAMENTO)

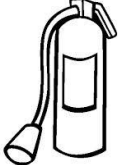
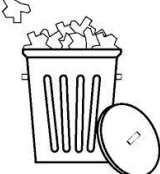
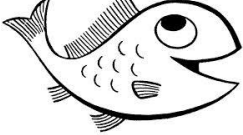


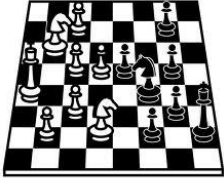



Teste Ortográfico: 4º ano / *Brasiana*

Nome:

\_\_\_\_\_

Escreva o nome das figuras e identifique o som da letra X em cada uma.

Desenho	Escrita	Som
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>

	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Teste Ortográfico: 4º ano / *Brasiliiana*



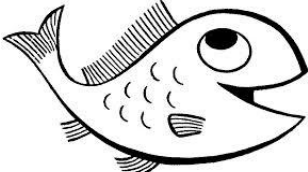

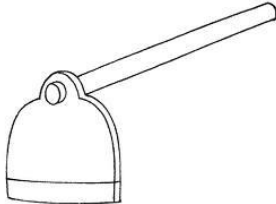

Palavras para o ditado oral: vexame; enxame; deixo; caixote; deixa; paixão; faixa; exame; exhibir; exemplo; examinar; exercício; exagerar; exausto; exigir; exato; excursão; extinção; expressão; exposição; explicação; trouxe; máximo; auxílio; próximo; aproximar; tórax; galáxia; fixar; reflexo; maxilar; tóxico; relaxar; enxergar; mexer; auxiliar; experiência; máxima; existir; exagero; flexível; oxigênio; axila; exagero; executivo; fixo; contexto; mixo; exército; bexiga; exaltado; sexto; exalar; duplex; exílio; explicar; baixo; aproximar; exigente; explosão; relaxar; peixada; hexagonal; complexo; queixa; exótico; exagerado; nexos; pirex; trouxemos; convexo; aproximado; exibido; madeixa; baixinho

Palavras para o ditado visual: caixa; ameixa; táxi; saxofone; lixo; durex; xampu; peixe; bruxa; extintor; bexiga; xícara; abacaxi; enxada; xadrez; xale.

Teste Ortográfico: 4º ano / *Buriti*

Nome: \_\_\_\_\_

Escreva o nome das figuras e identifique o som da letra X em cada uma.

Desenho	Escrita	Som
	<input data-bbox="628 546 948 645" type="text"/>	<input data-bbox="1086 546 1251 645" type="text"/>
	<input data-bbox="651 801 970 900" type="text"/>	<input data-bbox="1086 801 1251 900" type="text"/>
	<input data-bbox="639 994 959 1093" type="text"/>	<input data-bbox="1107 994 1272 1093" type="text"/>
	<input data-bbox="628 1196 948 1294" type="text"/>	<input data-bbox="1098 1196 1262 1294" type="text"/>
	<input data-bbox="628 1429 948 1527" type="text"/>	<input data-bbox="1098 1442 1262 1541" type="text"/>
	<input data-bbox="628 1711 948 1809" type="text"/>	<input data-bbox="1098 1711 1262 1809" type="text"/>



Teste Ortográfico: 4º ano / *Buriti*

Palavras para o ditado oral: deixou; próxima; exemplo; explicação; oxítona; expedição; xingar; enxugar; exato; expulsar; exigência; xereta; exame; tóxico; extraviar; feixe; queixa; enfaixar; peixão; paixão; enfeixar; trouxa; caixote; deixar; êxito; extraterrestre; enxaqueca; exame; exemplo; exagerado; maxilar; oxigênio; exposição; experiente; xarope; embaixo;



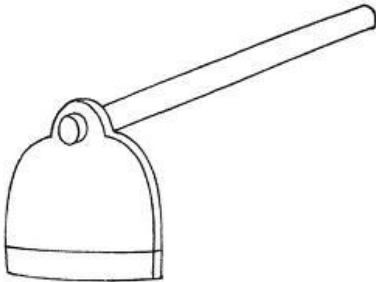


Palavras para o ditado visual: táxi; crucifixo; peixe; ameixa; enxada; saxofone



Teste Ortográfico: 5º ano / *Brasiliiana*

Nome: \_\_\_\_\_

Escreva o nome das figuras e identifique o som da letra X em cada uma.

Desenho	Escrita	Som
	<input data-bbox="715 613 1027 714" type="text"/>	<input data-bbox="1163 613 1329 714" type="text"/>
	<input data-bbox="715 949 1032 1050" type="text"/>	<input data-bbox="1163 931 1329 1032" type="text"/>
	<input data-bbox="694 1245 1015 1346" type="text"/>	<input data-bbox="1163 1229 1329 1330" type="text"/>
	<input data-bbox="703 1610 1024 1711" type="text"/>	<input data-bbox="1181 1610 1347 1711" type="text"/>
	<input data-bbox="708 1883 1027 1984" type="text"/>	<input data-bbox="1181 1883 1347 1984" type="text"/>



Teste Ortográfico: 5º ano / *Brasília*


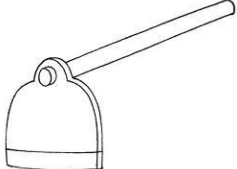





Palavras para o ditado oral: enxugar; experiência; exploração; explicação; explosão; exemplo; exame; exercício; próximo; exército; auxiliar; oxigênio; tóxico; embaixo; exato; máximo; tórax; reflexo; flexível; maxilar; oxigênio; taxímetro; circunflexo; engraxate; caxumba; máximo; expectativa; trouxe; auxílio; exigir; expedição; exclusivo; exatamente; bruxaria; fixar; exausto; extinção; oxítone; próximo; próxima; aproximar; máxima; explorar; explicar; expansão; excursão; externo; expressão; extensão.

Palavras para o ditado visual: xadrez; táxi; enxada; saxofone; durex;

Teste Ortográfico: 5º ano / *Buriti*

Nome: \_\_\_\_\_

Escreva o nome das figuras e identifique o som da letra X em cada uma.

Desenho	Escrita	Som
	<input data-bbox="711 647 1027 748" type="text"/>	<input data-bbox="1155 636 1318 736" type="text"/>
	<input data-bbox="711 837 1027 938" type="text"/>	<input data-bbox="1166 848 1329 949" type="text"/>
	<input data-bbox="719 1061 1035 1162" type="text"/>	<input data-bbox="1166 1061 1329 1162" type="text"/>
	<input data-bbox="719 1308 1035 1408" type="text"/>	<input data-bbox="1182 1308 1345 1408" type="text"/>
	<input data-bbox="719 1532 1035 1632" type="text"/>	<input data-bbox="1166 1532 1329 1632" type="text"/>
	<input data-bbox="727 1711 1043 1812" type="text"/>	<input data-bbox="1166 1711 1329 1812" type="text"/>
	<input data-bbox="727 1890 1043 1991" type="text"/>	<input data-bbox="1166 1890 1329 1991" type="text"/>



Teste Ortográfico: 5º ano / *Buriti*

Palavras para o ditado oral: exigente; enxoval; explosão; aproximam; agrotóxico; exagerado; exemplo; êxito; exótico; exuberante; caixa; feixe; exigente; exato; oxítone; explicar; expedição; boxe; aproxima; tóxico; máxima; extraordinária.

Palavras para o ditado visual: bexiga; enxada; caixa; xadrez; saxofone; xícara; táxi

## APÊNDICE F: EXPERIMENTO - FOLHA DE RESPOSTA

Buriti 4º ano A – Folha de respostas

Nome: \_\_\_\_\_

1.

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2)

a) Dicionário

b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3)

Som CH	Som Z	Som S

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4)

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6)

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



x com som de z

x com som de ch

x com som de cs

Palavras terminadas em OSO

x com som de s

Palavras terminadas em OSA

Memória Visual: Quais são as palavras? Folha de respostas

E D E E  
M O L  
X E A  
G A P  
O R X

---

---

---

---

E I E  
R N O O  
E I Ã P  
Ç X E X  
E T S P

---

---

---

---

E D E E  
M O L  
X E A  
G A P  
O R X

---

---

---

---

O P R X A  
O E E M I  
X B A

---

---

---

---

E I  
A S A C R  
N A Ç A O  
P S O S H

---

---

---

---

O I M N G X L  
O I I A R  
Ê A X

---

---

---

---

O C S O T D I  
D A O U G O S S O

---

---

---

---



---

## Buriti 5º ano A – Folha de respostas

Nome: \_\_\_\_\_

1. a) Oral

b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2)

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c)

X com som CH	X com som S	X com som Z	X com som CS

3)

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) tabela

d) dicionário

4)

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Caça-erros

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

EXISTIR

ROUXINOL

BOXE

EXTENSÃO

COMPLEXO

SEXTO

SEÇÃO

SESSÃO

CESSÃO

REFLEXÃO

ENXAME

ASFIXIA

EXAME

EXTINTOR

SEÇÃO

CESSÃO

SESSÃO

EXPLORAR

EXAGERO

TAXI

XINGAR

MÁXIMO

EXPERIENTE

BAIXO

SEÇÃO

SESSÃO

CESSÃO

TEXTO

FEIXE

FROUXO

EXÓTICO

EXEMPLO

ANEXO

SEÇÃO

CESSÃO

SESSÃO

Memória Visual: Concurso de Ortografia – Folha de resposta

Desafio 1

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desafio 2

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Brasileira 5º ano B – Folha de respostas

Nome: \_\_\_\_\_

1. LEITURA

2)

3) \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4)

a) X = CH	b) X = CS	c) X = Z	d) X = S	e) X = SS

5) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



*Brasiliiana* 4º ano B: Letra X – parte 1 – Folha de Respostas

Nome: \_\_\_\_\_

1) a) \_\_\_\_\_ f) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_ g) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_ h) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_ i) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) a) \_\_\_\_\_ f) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_ g) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_ h) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_ i) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_ j) \_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

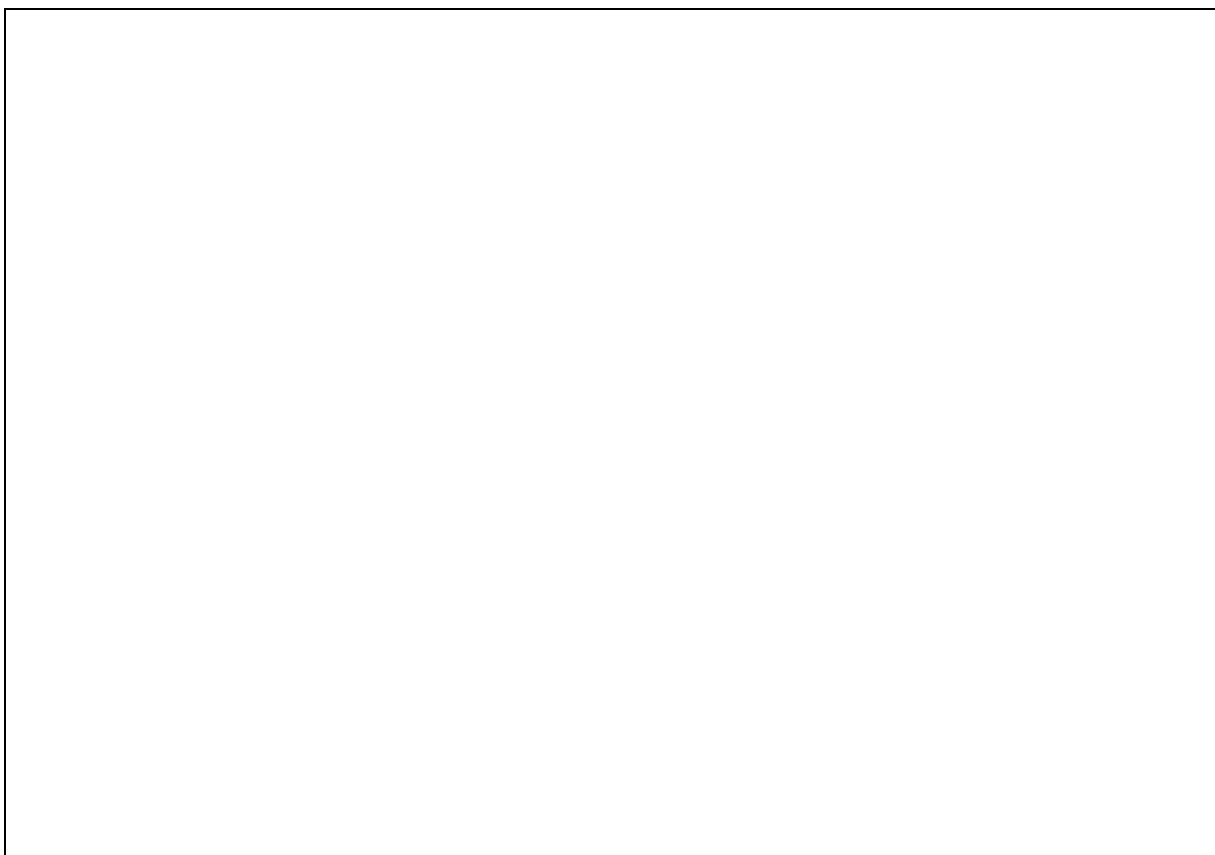
6) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7)

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for writing the answer to question 7.

*Brasiliiana* 4º ano B: Letra X – parte 2 – Folha de Respostas

Nome: \_\_\_\_\_

1) Leitura

2) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) a) \_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_ e) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_ f) \_\_\_\_\_

5) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

7) a) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_







b) \_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_

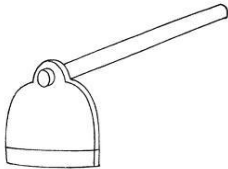
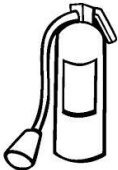






## APÊNDICE G: PÓS-TESTE (TESTE DE VERIFICAÇÃO)


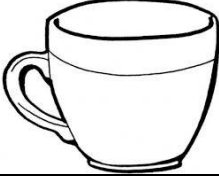

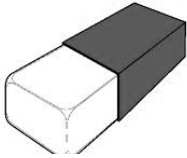


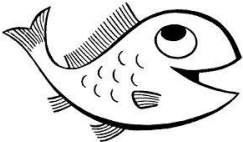
Teste Ortográfico: 4º ano / *Brasiana*

Nome: \_\_\_\_\_

- 1) Escreva o nome das figuras que vou ditar. Nas palavras escritas com o X, identifique o som que essa letra tem.

Desenho	Escrita	Som
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>

	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>

	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Teste Ortográfico: 4º e 5º anos / *Buriti e Brasileira*

Nome:

---

3) Observe o grupo de palavras abaixo:

ameixa	caixa
queixa	enfaixar
deixar	embaixo
paixão	peixe
feixe	trouxa

4) Agora, responda: Por que essas palavras foram escritas com X?

---



---



---

5) Leia e analise o grupo de palavras que está dentro do quadro e circule a única palavra em que o uso do X não segue a mesma regra.

Exagerado	executivo	exército
Exaltado	exalar	exame
Exibir	explosão	exausto
Exato	exercício	exemplo

Leia novamente as palavras que você não circulou e escreva qual é a regra do uso do X:

---



---



Teste Ortográfico: 4º ano / *Brasiliانا*

Palavras para o ditado oral: vexame; enxame; ~~deixo~~; ~~caixote~~; ~~deixa~~; paixão; faixa; exame; exibir; ~~exemplo~~; examinar; ~~exercício~~; exagerar; exausto; exigir; exato; excursão; extinção; expressão; exposição; explicação; trouxe; máximo; auxílio; próximo; ~~aproximar~~; tórax; galáxia; ~~fixar~~; reflexo; maxilar; tóxico; relaxar; enxergar; mexer; ~~auxiliar~~; experiência; ~~máxima~~; existir; exagero; flexível; oxigênio; axila; exagero; executivo; ~~fixo~~; contexto; ~~mixo~~; exército; bexiga; exaltado; sexto; exalar; duplex; exílio; explicar; ~~baixo~~; aproximar; exigente; explosão; relaxar; ~~peixada~~; hexagonal; complexo; queixa; exótico; exagerado; ~~nexo~~; pirex; ~~trouxemos~~; convexo; ~~aproximado~~; exibido; madeixa; baixinho

**Grupo de Palavras concorrentes:**

**/ch/ Bochecha, Cachimbo, Chafariz, Caprichoso**

**/z/ e /s/: armazém, aprendiz, encruzilhada, pureza, eficaz, produzir**



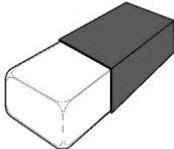

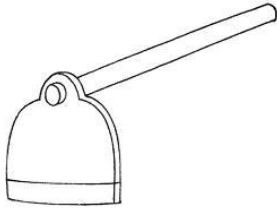

**/s/ e /ss/: escasso, estádio, passagem, processo.**

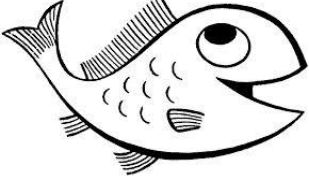
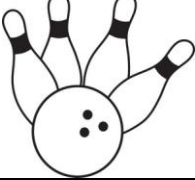



Palavras para o ditado visual: abacaxi; peixe; caixa; ameixa; táxi; saxofone; lixo; durex; xampu; boliche; bruxa; extintor; bexiga; xícara; chinelo; enxada; xadrez; xale.

Teste Ortográfico: 4º ano / *Buriti*

Nome: \_\_\_\_\_

- 1) Escreva o nome das figuras que vou ditar. Nas palavras escritas com o X, identifique o som que essa letra tem.

Desenho	Escrita	Som
	<input data-bbox="630 510 949 616" type="text"/>	<input data-bbox="1085 510 1252 616" type="text"/>
	<input data-bbox="651 801 970 907" type="text"/>	<input data-bbox="1085 801 1252 907" type="text"/>
	<input data-bbox="638 990 957 1095" type="text"/>	<input data-bbox="1104 990 1272 1095" type="text"/>
	<input data-bbox="630 1227 949 1332" type="text"/>	<input data-bbox="1098 1238 1265 1344" type="text"/>
	<input data-bbox="630 1460 949 1565" type="text"/>	<input data-bbox="1098 1473 1265 1579" type="text"/>
	<input data-bbox="630 1742 949 1848" type="text"/>	<input data-bbox="1098 1742 1265 1848" type="text"/>

	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Teste Ortográfico: 4º ano / *Buriti*

**Palavras para o ditado oral:** deixou; próxima; exemplo; explicação; oxítona; expedição; xingar; enxugar; exato; expulsar; exigência; xereta; exame; tóxico; extraviar; feixe; queixa; enfaixar; ~~peixão~~; paixão; enfeixar; trouxa; caixote; deixar; êxito; extraterrestre; enxaqueca; exagerado; maxilar; oxigênio; exposição; experiente; xarope; embaixo;

**Grupo de Palavras concorrentes:**

**/ch/ Bochecha, Cachimbo, Chafariz, Caprichoso**

**/z/ e /s/: armazém, aprendiz, encruzilhada, pureza, eficaz, produzir**



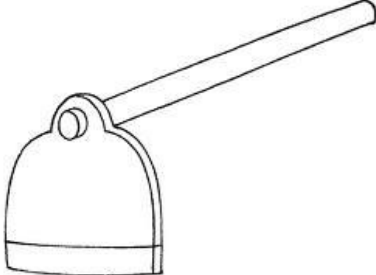


**/s/ e /ss/: escasso, estádio, passagem, processo.**




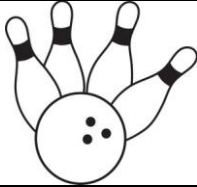

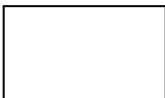
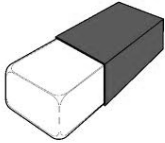







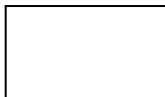
Palavras para o ditado visual: táxi; crucifixo; borracha; ameixa; enxada; saxofone

Teste Ortográfico: 5º ano / *Brasiliana*

Nome: \_\_\_\_\_

- 1) Escreva o nome das figuras que vou ditar. Nas palavras escritas com o X, identifique o som que essa letra tem.

Desenho	Escrita	Som
	<input data-bbox="711 577 1027 680" type="text"/>	<input data-bbox="1161 577 1327 680" type="text"/>
	<input data-bbox="711 864 1031 967" type="text"/>	<input data-bbox="1161 864 1327 967" type="text"/>
	<input data-bbox="692 1133 1011 1236" type="text"/>	<input data-bbox="1161 1120 1327 1223" type="text"/>
	<input data-bbox="702 1500 1021 1603" type="text"/>	<input data-bbox="1177 1500 1343 1603" type="text"/>
	<input data-bbox="705 1769 1024 1872" type="text"/>	<input data-bbox="1177 1769 1343 1872" type="text"/>





Teste Ortográfico: 5º ano / *Brasiliانا*

Palavras para o ditado oral: enxugar; experiência; exploração; explicação; explosão; exemplo; exame; exercício; próximo; exército; auxiliar; oxigênio; tóxico; embaixo; exato; máximo; tórax; reflexo; flexível; maxilar; oxigênio; taxímetro; circunflexo; engraxate; caxumba; expectativa; trouxemos; auxílio; exigir; expedição; exclusivo; exatamente; bruxaria; fixar; exausto; extinção; oxítona; próximo; ~~próxima~~; ~~aproximar~~; ~~máxima~~; explorar; explicar; expansão; excursão; externo; expressão; extensão.

**Grupo de Palavras concorrentes:**

**/ch/ Bochecha, Cachimbo, Chafariz, Caprichoso**

**/z/ e /s/: armazém, aprendiz, encruzilhada, pureza, eficaz, produzir**


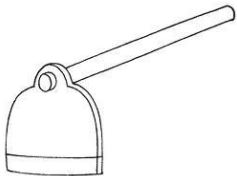

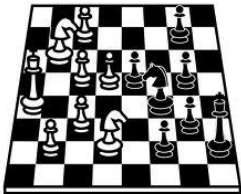


**/s/ e /ss/: escasso, estádio, passagem, processo.**


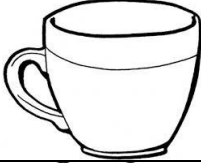
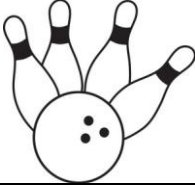
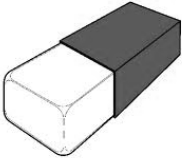


Palavras para o ditado visual: mochila; táxi; enxada; saxofone; durex;

Teste Ortográfico: 5º ano / *Buriti*

Nome: \_\_\_\_\_

- 1) Escreva o nome das figuras que vou ditar. Nas palavras escritas com o X, identifique o som que essa letra tem.

Desenho	Escrita	Som
	<input data-bbox="708 611 1029 712" type="text"/>	<input data-bbox="1153 600 1319 701" type="text"/>
	<input data-bbox="708 801 1029 902" type="text"/>	<input data-bbox="1166 813 1332 913" type="text"/>
	<input data-bbox="719 1028 1040 1128" type="text"/>	<input data-bbox="1166 1028 1332 1128" type="text"/>
	<input data-bbox="719 1279 1040 1379" type="text"/>	<input data-bbox="1182 1279 1348 1379" type="text"/>
	<input data-bbox="719 1507 1040 1608" type="text"/>	<input data-bbox="1166 1507 1332 1608" type="text"/>
	<input data-bbox="711 1787 1032 1888" type="text"/>	<input data-bbox="1158 1787 1324 1888" type="text"/>

	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Teste Ortográfico: 5º ano / *Buriti*

Palavras para o ditado oral: exigente; enxoval; explosão; ~~aproximar~~; agrotóxico; exagerado; exemplo; êxito; exótico; exuberante; feixe; exigente; exato; oxítona; explicar; expedição; boxe; aproxima; tóxico; máxima; extraordinária.

**Grupo de Palavras concorrentes:**

**/ch/ Bochecha, Cachimbo, Chafariz, Caprichoso**

**/z/ e /s/: armazém, aprendiz, encruzilhada, pureza, eficaz, produzir**

**/s/ e /ss/: escasso, estádio, passagem, processo.**

Palavras para o ditado visual: bexiga; enxada; caixa; xadrez; saxofone; chupeta; táxi

APÊNDICE H: TABULAÇÃO DAS PALAVRAS ESCRITAS POR CADA SUJEITO  
(CD-ROOM)