

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS**

**JULIANA SANTOS SOARES**

**AS ESTRATÉGIAS PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA  
NOS LDPS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO**

**MACEIÓ  
2020**

**JULIANA SANTOS SOARES**

**AS ESTRATÉGIAS PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA  
NOS LDPS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção da graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Adna de  
Almeida Lopes

**MACEIÓ**

**2020**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S676e Soares, Juliana Santos.  
As estratégias para ensino-aprendizagem da ortografia nos LDPs do ensino fundamental do 6º ao 9º ano / Juliana Santos Soares. – 2021.  
40 f.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.  
Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras - Português) –  
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2020.

Bibliografia. f. 38-40.


1. Ortografia. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Livro didático. 4. Língua portuguesa - Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 81'35:811.134.3(81)

**JULIANA SANTOS SOARES**

**AS ESTRATÉGIAS PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA  
NOS LDPS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado ao corpo docente da  
Faculdade de Letras da Universidade  
Federal de Alagoas e aprovado em 20  
de dezembro de 2020.



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adna de Almeida Lopes da Universidade Federal de Alagoas

**Banca Examinadora:**



---

Prof. Dr. Jair Gomes de Farias da Universidade Federal de Alagoas



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Cristina Simões Felipeto da Universidade Federal de Alagoas

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar e refletir sobre as estratégias de ensino-aprendizagem da ortografia presentes nos Livro Didáticos do Português – LDP utilizados nos anos finais do ensino fundamental. Por dedicar-se à análise e reflexão, a metodologia aplicada a esta pesquisa foi a qualitativa. Com os estudos teóricos foi possível identificar três estratégias de ensino-aprendizagem que foram nomeadas da seguinte forma: cópia/verificação; treino ortográfico e preenchimento de lacunas/listas. Para além das estratégias, o trabalho busca refletir sobre os resultados que tais meios de ensino-aprendizagem atingirão e como a ortografia é apresentada aos/as discentes. A pesquisa busca também confrontar as competências e objetivos definidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC com as competências e objetivos que tais estratégias priorizam. Os LDPs foram analisados à luz desses direcionamentos e estratégias. O resultado das análises foi a identificação das três estratégias citadas nos 4 LDPs que compuseram o corpus do trabalho. Com essa constatação, a reflexão sobre os dados obtidos foi direcionada para a forma mecânica que se apresenta no ensino-aprendizagem da ortografia, concluindo assim que não há nos LDPs uma abordagem centralizada na aprendizagem de regras e reconstrução dos conhecimentos ortográficos, ficando o instrumento didático defasado por não provocar reflexões nos/as alunos/as que promovam sua emancipação nos estudos de sua língua e que se distancia dos objetivos e competências propostos na BNCC.

**Palavras-chave:** Ortografias, ensino, aprendizagem, estratégia, competências.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la ortografía presentes en los Libros Didácticos de Portugués - LDP utilizados en los últimos años de la escuela primaria. Por estar dedicada al análisis y la reflexión, la metodología aplicada a esta investigación fue cualitativa. Con estudios teóricos fue posible identificar tres estrategias de enseñanza-aprendizaje que fueron nombradas de la siguiente manera: copia / verificación; Entrenamiento de ortografía y llenado de espacios / listas. Además de las estrategias, el trabajo busca reflexionar sobre los resultados que alcanzarán dichos medios de enseñanza-aprendizaje y cómo se presenta la ortografía a los estudiantes. La investigación también busca comparar las competencias y objetivos definidos por la Base Curricular Común Nacional - BNCC con las competencias y objetivos que priorizan dichas estrategias. Los LDP se analizaron a la luz de estas directrices y estrategias. El resultado de los análisis fue la identificación de las tres estrategias mencionadas en los 4 LDP que conformaron el corpus del trabajo. Con esta observación, la reflexión sobre los datos obtenidos se encaminó a la forma mecánica que se presenta en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, concluyendo así que no existe un enfoque centralizado en los LDP en el aprendizaje de reglas y reconstrucción del conocimiento ortográfico, convirtiéndose en el instrumento didáctico desactualizado por no provocar reflexiones en los estudiantes que promueven su emancipación en los estudios de su lengua y que se alejan de los objetivos y competencias propuestos en el BNCC.

**Palabras-clave:** Ortografía, enseñanza, aprendizaje, estrategia, competencias.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
Capítulo 1: O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DO PORTUGUÊS.....	08
Capítulo 2: AQUISIÇÃO DA ESCRITA E ORTOGRAFIA.....	14
Capítulo 3: ORTOGRAFIA NA BNCC.....	25
Capítulo 4: METODOLOGIA.....	27
4.1 A coleção analisada.....	27
4.2 Seleção e descrição do tópico “De olho na escrita” - 6º e 9º ano.....	29
4.3 Abordagem geral sobre ortografia – 7º e 8º ano.....	32
Capítulo 5: AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS LPDS..	32
5.1 Estratégia “Cópia/Verificação” .....	33
5.2 Estratégia “Treino ortográfico” .....	34
5.3 Estratégia “Preenchimento de lacuna/lista” .....	36
CONCLUSÃO.....	37
REFERÊNCIAS.....	39

## INTRODUÇÃO

Saber escrever – conforme as regras ortográficas - faz parte das aptidões essenciais para viver em coletividade, pois é a norma padrão que dita como a comunicação formal e, conseqüentemente, a válida socialmente, deve acontecer. Sabendo disto, destacamos a essencialidade de se estudar as estratégias nas quais o ensino-aprendizagem da ortografia apoia-se para formar os cidadãos e cidadãs do nosso corpo social.

Surgindo no século XX em decorrência do avanço da comunicação global, a ortografia hoje já passou por inúmeras adaptações. Foi por meio da necessidade de ser ter uma comunicação escrita que chegasse ao maior número de pessoas, que a ortografia ganhou espaço e por isso tem sido também fonte de várias pesquisa que focam, especialmente, as relações de erro e acerto (MORAIS, 2002). Saindo de campo de pesquisa que estuda a produção da escrita, propomos neste trabalho observar não o resultado da ortografia, mas sim como a ortografia é apresentada aos/as estudantes.

As aulas de ortografia envolvem três elementos mínimos: docentes, discentes e materiais didáticos. Nosso foco neste estudo é analisar o principal material impresso que chega às mãos de estudantes: os livros didáticos. Vindo de Portugal para alfabetizar as colônias, o Livro Didático do Português (LDP) desde sua criação já possui um forte direcionamento para preservar os interesses das elites, preservação essa que chega aos dias atuais. Pensando em tal contexto, analisamos os LPDs dos anos finais do ensino fundamental a fim de identificar e refletir sobre as estratégias de ensino que se apresentam e para qual caminho tais estratégias levam.

Para além dos LPDs, fizemos também estudos sobre as estratégias baseadas na memorização e repetição das normas ortográficas e observamos quais são as competências que os documentos oficiais de educação (BNCC) estabelecem como obrigatórias. Com tais referências, tecemos comentários sobre como está sendo proposto o ensino-aprendizagem da ortografia nos LPDs, pois sabemos que o que se formula sobre a ortografia e sobre a importância de escrever corretamente depende do modo como se vivencia tal ensino nas escolas (MORAIS, 2002).



## 1. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DO PORTUGUÊS

O livro didático (LD) surgiu na educação brasileira com o objetivo de melhorar a prática pedagógica e trazer para a sala de aula um material impresso que facilitasse a apreensão do conhecimento para os alunos. Esse instrumento, apesar de inicialmente aparecer com um propósito importante e útil para a educação, infelizmente foi seguindo caminhos diferentes, terminando por ser visto hoje como inimigo da prática docente e rotulado, não sem razão, de conservador e de reprodutor de ideologias dominantes.

Mesmo que muito desprezado por professores/as das mais diversas disciplinas, o que não podemos negar é que até hoje o livro didático é o principal material impresso a que o/a aluno/a tem acesso, especialmente os/as estudantes das escolas públicas brasileiras. O livro didático é, muitas vezes, o único acesso à leitura para parte dos/as alunos/as e por isso seu papel continua sendo indispensável em nossa percepção. O que preciso ser feito é trabalhar para que as políticas de avaliação e escolha dos livros didáticos sejam assertivas para que seu objetivo de auxiliar as aulas seja cumprido com êxito. O livro didático surgiu também a partir da ampliação do acesso à educação em um tempo em que os conhecimentos das letras eram restritos aos sujeitos que detinham o poder.

Enxergar o livro didático como inimigo da sala de aula e excluí-lo das estratégias de ensino é, sem dúvida, um retroceder no ensino. Dar aos alunos a oportunidade de autonomia sem custos financeiros pessoais é uma escolha sensata que só contribui para a formação do alunado. Neste capítulo buscaremos entender como e quando o livro didático apareceu e foi implantado nas escolas, refletir sobre as implicações pedagógicas e sobre seu papel no ensino da Língua Portuguesa.

Como precursor da desvalorização do livro didático, temos o sistema capitalista que muito contribuiu para a depreciação desse instrumento pelo fato de tê-lo tornado uma mercadoria (MUNAKATA, 2012). A aparição do livro didático remota aos séculos XV e XVI quando a imprensa surgiu e a preocupação com a leitura aumentou (CAGLIARI, 1998 *apud* BAIRRO, 2009). Nesse momento histórico temos a educação voltada somente para os burgueses que, ao

frequentar as escolas, aprendiam a ler, a escrever e permaneciam no poder, já que esse conhecimento proporcionava a eles o preparo para continuar dominando os que não frequentavam a escola (CAGLIARI, 1998 *apud* BAIRRO, 2009).

A primeira cartilha a chegar ao Brasil foi escrita por um poeta lírico chamado João de Deus no ano de 1875, em Portugal. A chamada Cartilha Maternal contribuiu para o avanço da alfabetização e foi disseminada nas escolas portuguesas e em suas colônias, incluindo o Brasil. Essa cartilha foi o primeiro material didático nas escolas brasileiras, mas sua qualidade não se equiparava às cartilhas distribuídas em Portugal (CAGLIARI, 1998 *apud* BAIRRO, 2009). A partir daí o livro didático foi evoluindo e passou por muitas revisões e mudanças até os dias atuais.

É importante enfatizar que o livro didático faz parte da história da educação brasileira e tem, em sua trajetória, os avanços que foram feitos nas práticas de ensino ao longo dos anos. Como parte da história da educação, por meio do livro didático podemos compreender os contextos das mudanças na exposição do conhecimento (CAGLIARI, 1998 *apud* BAIRRO, 2009). Por meio dele, também conseguimos interpretar as estratégias de ensino e como as abordagens foram se modernizando. Com esse histórico podemos compreender o todo do movimento de mudanças na educação e nos materiais didáticos.

No início da disseminação do livro didático não existiam leis, políticas ou controles sobre sua elaboração e aprovação. O conteúdo do livro didático era composto pelo que se acreditava ser importante ser ensinado nas escolas. Somente em 1930 surge o Ministério da Educação (MEC) como responsável pela educação brasileira. O MEC, em 1968, decidiu criar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para auxiliar os estados, os municípios e o Distrito Federal nas políticas educacionais. Em 1985 o FNDE decidiu criar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de definir os critérios de seleção e compra dos livros didáticos. O PNLD é responsável por todo processo de inscrição de livros didáticos por parte das editoras, avaliar os livros didáticos inscritos e por orientar os professores quanto à escolha deles.

Sendo a sociedade brasileira e seu governo funcionamentos que estão à mercê de ideologias dominantes, é importante salientar que a organização dos livros didáticos não poderia ser diferente, por isso, atualmente, ainda encontramos livros didáticos que expõem os conhecimentos de forma muito fragmentada e que acabam por privilegiar alguns conhecimentos em detrimento de outros. Os recortes de textos que o livro didático apresenta são escolhidos meticulosamente baseado em um modelo de ensino sintético e tradicional estruturado em uma abordagem que começa sempre por partes e, geralmente, não chega ao todo (CAGLIARI, 1998 *apud* BAIRRO, 2009).

Ainda pensando sobre a ideologia dominante presente nos livros didáticos, precisamos evidenciar que esse instrumento e algumas práticas docentes trabalham para reforçar comportamentos, reproduzir determinados saberes e conhecimentos (CÔRREA, 2000) é o caso de, no ensino de línguas, deixar as variantes de fora, por exemplo. Ou, ainda, não salientar a possibilidade de erros e de cristalizar a gramática tradicional, negligenciando a gramática internalizada que todo falante possui.

A dualidade do livro didático consiste em pensarmos que ele,

[...] além de ser portador de uma ideologia, de um sistema de valores, de uma cultura, é igualmente uma mercadoria, um produto fabricado pelo mundo da edição que obedece à evolução das técnicas e da comercialização pertencente aos interesses do mercado, além de se constituir em um depositário dos diversos conteúdos das disciplinas curriculares. (BITTENCOURT, 2011, p. 502)

Compreendendo a história do livro didático, é oportuno também salientar que ele é um “instrumento legítimo que auxilia no desenvolvimento do ensino visto que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares” (SCHRÖDER, 2013, p. 199), contudo, face ao já exposto, também é preciso enfatizar que sua metodologia e forma como é usado necessitam de mudanças significativas para que possamos ter um ensino mais crítico e consciente, especialmente para o alunado da rede pública que tem o livro didático como principal fonte de saber na escola.

No que tange ao Livro didático de Língua Portuguesa (LDP) as mudanças ao longo dos anos também são norteadoras para a compreensão dos movimentos de ensino da Língua. Se a princípio tínhamos na disciplina Língua

Portuguesa a submissão direta às obras literárias, tendo-as como padrão de escrita e uma supervalorização da norma erudita, hoje não temos essa relação de forma tão intrínseca. Esse fato, sem dúvidas, contribuiu para formar mais pessoas letradas com aptidões para ler e escrever em diversos gêneros.

Quanto à evolução do LDP, Schröder (2013, p. 206) apresenta-nos uma relação muito importante e interdependente entre a Língua Portuguesa e a ciência da linguagem enfatizando que

[...] as transformações do Livro Didático de Língua Portuguesa (de antologias, coletâneas de textos e gramáticas a um material único que abrigasse textos, gramáticas, exercícios e orientações) estão profundamente atreladas aos contextos sociais, políticos e culturais em que ocorrem e à evolução dos estudos linguísticos.

O que provocou parte das mudanças no LDP foram as alterações que a disciplina de Língua Portuguesa sofreu na década de 1970, tais mudanças consistiam em incluir nessa disciplina um viés mais comunicativo, primando por desenvolver no alunado o uso social de sua língua (SCHRÖDER, 2013). As concepções da disciplina são alteradas juntamente aos objetivos, pois

[...] não é mais desenvolvido um estudo sobre ou da língua, o que se pretende é o desenvolvimento do uso da língua, ou seja, são objetivos pragmáticos e utilitários com vistas a instrumentalizar o aluno como emissor/receptor de mensagens competente no que tange a utilização e compreensão de códigos (verbais e não-verbais). (SCHRÖDER, 2003, p. 202)

Percebemos com esses avanços no LDP que o texto e os estudos mais contextualizados passam a ganhar espaço e a integrar as aulas de Português. No entanto, devemos considerar que mesmo com as importantes mudanças, a gramática ainda continua a ocupar um lugar de prestígio no ensino do Português. Não é simples definir como ensinar gramática, mas um ponto que é bom deixar explícito é que – focando na ortografia que é nosso objeto de estudo neste trabalho – deixar de ensinar as nomenclaturas, as classificações e a ortografia do Português é ingenuidade, pois a sociedade continuará a cobrar dos alunos tais conhecimentos (MORAIS, 2002) e, além disso, a gramática de uma língua é o alicerce de qualquer produção, sejam oral ou escrita, é o elo que assegura que todos falem “a mesma língua”, portanto, seu estudo nas salas de aula é indispensável.

A inclusão dos textos no LDP representou uma mudança na disciplina Língua Portuguesa, mas também está ligada a uma mudança social que a tempos tenta tornar o ensino e a aprendizagem mais crítica e consciente, com isso

Apesar de a gramática ainda ser valorizada, o texto, a partir de 1980, conquista seu espaço, tornando-se a base do ensino-aprendizagem da língua materna. Se, nas décadas de 1960 e 70, a veiculação de textos típicos de diferentes esferas de circulação social (jornalísticos, publicitários, humorísticos, etc.) era a “novidade” dos livros didáticos, a partir de 1980, torna-se tendência: o texto passa a ser examinado de acordo com seu funcionamento textual e/ou discursivo, sendo tomado como objeto de uso, para a realização de atividades de leitura, produção e análise linguística. Mais tarde, passa a ser tomado como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação. (SCHRÖDER, 2013, p. 204)

Avançando em seu desempenho, o LDP começa a apresentar também as orientações para os/as professores/as e a incluir atividades e exercícios para os alunos, Pfromm Netto et al (1974) *apud* Schröder (2013, p. 197) enfatiza que

Após a segunda guerra mundial, o padrão do livro didático de português passa a apresentar, além de fragmentos textuais, orientações, exercícios, atividades, entre outros elementos que visavam a melhoria de sua qualidade. Por volta de 1950 [...] a escola tem seu público-alvo ampliado: alunos de camadas populares (os filhos dos trabalhadores), além da classe média e alta (os filhos da burguesia), passam a ocupar os bancos escolares.

A abrangência da educação para atender às classes populares foi um importante avanço para o desenvolvimento do Brasil e isso resultou na melhoria da qualidade de vida dos brasileiros da época e das gerações seguintes. Compreender que os instrumentos didáticos, estando aí o LDP, são decisórios para garantir que a população se desenvolva por meio da educação, já é motivo importantíssimo para continuarmos a refletir sobre as estratégias de ensino e os materiais que são usados na sala de aula. Devemos sempre ter em mente as implicações que as ideologias presentes na sala de aula vão acarretar a vida social do alunado.

Mesmo com tantas incoerências, o livro didático é o material didático mais acessível aos professores e professoras de Língua Portuguesa, especialmente na rede pública de ensino, portanto é importante que o posicionamento sobre esse instrumento seja favorável a seu aprimoramento, não sendo útil todo o desprezo histórico que sofre essa ferramenta, pois, em meio a histórica situação crítica que rodeia a educação pública brasileira, com perspectivas baixas quanto

à melhoria para um futuro próximo, o que se precisa é renovar o olhar sobre o livro didático e as mudanças que vem acontecendo nesse material em relação ao ensino-aprendizagem da ortografia do português, assim como com os demais conhecimentos.

Para mudarmos a visão a respeito do livro didático, precisamos examiná-lo e entendermos as estratégias e atividades propostas, refletindo sobre sua construção e apontando o que gostaríamos, na posição de professores/as e responsáveis por escolhê-los e utilizá-los no desenvolvimento do alunado, que fosse melhorado, pois assim é possível construir um espaço de discussão coletivo para contribuir nas adaptações que o LDP ainda necessita para que passe a usado eficazmente na sala de aula e nas casas dos/as alunos/as

O LDP precisa ter uma estrutura que cria oportunidade de abordar a gramática de forma contextualizada, que envolva o funcionamento da língua e não faça recortes avulsos. O LDP deve esquematizar um ensino de Língua Portuguesa, não de oralidade, não de escrita, não de leitura, não de gramática, separando os eixos de comunicação. Como diz Antunes (2014), esclarecemos que nosso posicionamento não é contra o ensino das nomenclaturas, classificações, regras ortográficas e regras da gramática, somos a favor de um ensino que esteja preocupado com o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento linguístico, pois quando não se sabe ler, naturalmente, não se saberá a diferença entre cassar e caçar.

Mesmo que tenham sido realizados avanços consideráveis desde o surgimento da disciplina de Língua Portuguesa e do LDP, é ainda perceptível que as estratégias descontextualizadas e inflexíveis de ensino do português permanecem no momento atual, mesmo com órgãos responsáveis, como o MEC, o FNDE e o PNLD ainda temos muitas lacunas no ensino de português e, mais críticos ainda, temos lacunas na formação do alunado (SCHRÖDER, 2013). A dura realidade das escolas é que elas não possuem abordagens em função das interações humanas.

Schröder (2013, p. 205) destaca que

No que tange à concepção de livro didático seguida pelo PNLD não há apresentação expressa de seu posicionamento, todavia, considerando os editais e seus critérios de avaliação, constata-se que o Programa

compactua do modelo cristalizado de manual escolar que condiciona e organiza a atividade docente, ao selecionar conteúdos, apresentar atividades e indicar a metodologia de ensino desses.

Muitos exercícios para ensino e aprendizagem da ortografia estão obsoletos, não cumprem mais o papel de assegurar que o alunado apreenda os conhecimentos linguísticos, por isso

É preciso que o professor perceba que aqueles exercícios entre letras concorrentes 'coloque 'ss' ou 'ç', por exemplo, servem para confundir o aprendiz, uma vez que é arbitrário o uso de um ou de outro. Os livros didáticos estão repletos desse tipo de exercício; nem por isso passam a ser corretos e pedagógicos. (GUIMARÃES, 2005, p.147)

## **2. AQUISIÇÃO DA ESCRITA E ORTOGRAFIA**

Delimitar o momento em que as crianças iniciam os processos de aquisição da escrita é tarefa sem fim e sem resultados concretos, pois muito antes das letras temos os desenhos, os traços, as figuras geométricas e os rabiscos, como afirma Ferreiro (1990). Logo, concluímos que essa aprendizagem começa antes da escola e tampouco termina nela, considerando que não sabemos escrever todas as palavras e por isso sempre nos depararemos com palavras que não fazem parte de nosso repertório lexical.

Em Ferreiro (1990) compreendemos os três grandes períodos de aquisição da escrita que antecedem a alfabetização e a escrita ortográfica. Tais estágios são complexos e desafiadores para as crianças e são afetados diretamente pelo meio social em que o aprendiz está inserido. O estudo da autora apresenta a evolução da escrita desde o período em que a criança não diferencia o icônico do não-icônico, ou seja, desenhos de letras/números respectivamente, a evolução continua passando pelos critérios de legibilidade e domínios inter e intrafigural no segundo período, no qual a criança descobre e apreende que as palavras são escritas com sequências de letras diferentes e culmina, no terceiro período, na correspondência termo a termo em que cada letra é, à primeira impressão, pronunciada na fala, depois a criança chega às estruturas silábicas simples (consoante-vogal). Com essa breve explicação do estudo de Ferreiro, percebemos como acontece a entrada da criança no mundo das letras e como ela, a partir de suas reflexões, avança em suas produções escritas.

Com a escrita adquirida, a criança depara-se com um novo sistema linguístico para decifrar e apreender: a ortografia. Antes de iniciarmos essa discussão acerca da ortografia, vale ressaltar aqui uma questão muito corriqueira que está presente, culturalmente, em todas as etapas de desenvolvimento da escrita na escola e na sociedade brasileira: a desnaturalização do erro. Os sujeitos precisam descobrir desde cedo como lidar com as reprovações e julgamentos dos erros que são essenciais ao avanço da aprendizagem escrita. Se, para muitos, o erro deve ser evitado e reprovado, salientemos que o concebemos como parte fundamental do processo construtivo da escrita, interpretando-os como passageiros e sucessivos atos de tentativas de acertos, pois seu carácter é revelador e norteador para as práticas de ensino (MIRANDA, 2010).

Retornando ao novo desafio das crianças em fase de alfabetização, a ortografia surge para desarticular todo o conhecimento que já havia sido apreendido. Nesse processo de aquisição, agora, da ortografia, a criança precisa lidar com as regularidades e, mais complexo ainda, com as irregularidades de sua língua. Tendo que refletir e decidir como grafar cada palavra, as crianças iniciam novas tentativas de escrita e daí aparecem novos erros.

Para explicar melhor as alterações-erros que os aprendizes da ortografia vão apresentar enquanto apreendem continuamente esse sistema, apoiamo-nos no estudo realizado pelo fonoaudiólogo Zorzi, no qual foram analisados mais de 21 mil modos de escrever as palavras. Zorzi (1998), em desacordo com a noção de erro-produto, defende que para sua “perspectiva de processo de apropriação, esse erro não seria um produto, mas se constituiria em um “obstáculo-conflito” a ser superado” (ZORZI, 1998, p. 33) pelo aprendiz. Em seu estudo, Zorzi (1998) classifica 10 categorias de alterações-erros ortográficos que aparecem como comum nos dados analisados e mais uma categoria para agrupar as alterações-erros singulares.

No estudo de Zorzi (1998), os alunos que produziram o corpus que serviu de base para definir as categorias de erro estavam nas séries iniciais do ensino fundamental (do 2º ao 5º do ensino fundamental) em fase de alfabetização. Já no estudo que faremos no livro didático de Língua Portuguesa (LDP), nosso foco será nos anos finais (do 6º ao 9º ano), mas nem por isso as categorias de erros



de Zorzi não se mantêm aplicáveis, uma vez que as problemáticas do ensino do português são tão críticas que, infelizmente, esses erros se perpetuam, mesmo que em menor escala e variação.

As categorias de erros apresentadas por Zorzi (1998) são importantes para nortear as práticas de ensino e orientar os/as professores/as para que passem a conceber e tratar os erros conscientes de que são comuns à alfabetização e provenientes da própria estrutura da língua, assim torna-se mais eficaz trabalhar para superá-los eficientemente. As produções dos alunos, mesmo nos anos finais da educação básica, como no ensino médio e até nas universidades, ainda apresentam erros que se fixaram à escrita de seus autores por não terem sido esclarecidos e refletidos no processo de aprendizagem.

Dois erros que se perpetuam além da alfabetização são aqueles que, segundo Zorzi (1998), possuem a possibilidade de representações múltipla, como é o caso de S, SS, C, X, SC, Z e, o outro, são aqueles que têm apoio na oralidade, como é o caso bem conhecido dos verbos no infinitivo que são grafados sem o R final. Os demais erros categorizados por Zorzi (1998) são superados pelos aprendizes, muito devido à memorização das palavras e da apreensão das regras.

Os obstáculos que vão se apresentando aos aprendizes precisam sempre ser superados com êxito para que seus desenvolvimentos sejam adequados e, por isso, os/as professores/as precisam considerar que

É fundamental ter em mente que os erros de ortografia são constantes, seguem uma lógica coerente e, portanto, são facilmente previsíveis: são as trocas de J por G, de S intervocálico por Z, de CH por X, Ç por SS, L por U etc. e vice-versa, justamente por serem casos em que é necessário fazer uma análise que ultrapassa os limites teóricos da suposta equivalência som-letra. (BAGNO, 2013, p. 79).

Bagno (2013) levanta em seu estudo uma questão que é muito pertinente ao ensino da ortografia – uma distinção que não podemos deixar de fora deste estudo – explicando que essa gramática é externa à língua, uma vez que os falantes não necessitam dela para apreender a gramática interna da língua e produzirem sentenças gramaticais e estranharem as agramaticais. Bagno (2013) defende que os/as professores/as devem ter consciência de que saber ortografia

não é saber língua, portanto, devem deixar de fora o estigma de que os erros “matam o português”.

Defendendo a distância entre língua e ortografia, Bagno afirma que:

A ortografia oficial, ao servir de um sistema único para representar todas as variedades da língua, exibe uma falsa aparência de “neutralidade” e está longe de ser aquilo que realmente determina sua elaboração e instituição. Mesmo as ortografias mais próximas do “ideal” estão sujeitas aos diversos critérios que se confundem no momento de determinar as formas oficiais de escrever. (BAGNO, 2013, p. 87).

A associação histórica de que a fala corresponde à escrita gera uma série de dificuldades no processo de aprendizagem da ortografia que é delicado reverter. Decerto que a ortografia é a forma de representar a língua falada na modalidade escrita, contudo, quanto mais aprofundada for essa noção, maiores serão os obstáculos a serem superados pelos aprendizes, pois essa ideia anula as irregularidades da ortografia. A ortografia possui uma arbitrariedade em seu sistema que se cristalizou, por isso há convenções na escrita que não têm uma lógica razoável, como a representação do som /z/, por exemplo, que pode aparecer como S ou X. Tais incongruências “inevitavelmente conduzem o aprendiz a fazer deduções que, embora lógicas do ponto de vista intuitivo, não encontram respaldo nas convenções [...] da ortografia oficial.” (BAGNO, 2013, p. 93)

Ainda sobre a problemática da falsa representação da fala pela escrita, é importante ressaltar que não somente o aprendiz precisa compreender isso, mais também os/as professores/as precisam mudar suas abordagens para tratar da ortografia como gramática independente da fala e fazendo a distinção adequada de que a ortografia possui um funcionamento que pouco se parece com a língua falada,

Por isso, no processo de alfabetização, o agente alfabetizador precisa ter plena consciência de que nem tudo o que se escreve se pronuncia, nem tudo o que se pronuncia se escreve, e que a ortografia é um conjunto de símbolos, em boa medida arbitrariamente escolhidos, empregados para escrever, os quais, como todo símbolo, exigem um conhecimento prévio para sua interpretação, uma iniciação, uma vez que seu significado não pode ser deduzido apenas de sua figura. Nem tudo que parece um O soa como [o]. Por isso, a ortografia nunca deve ser considerada como um “retrato fiel” da língua falada. (BAGNO, 2013, p. 90).

Considerando a estrutura complexa da ortografia, é fundamental ter consciência do carácter inseparável entre fala, leitura, escrita que compõe o ato comunicativo como o todo e pensar em estratégias para esses conhecimentos linguísticos serem apreendidos adequadamente a cada etapa, assegurando que os aprendizes não deixem, em suas escritas, as marcas (erros) das etapas não superadas. Por isso,

Aprender a escrever exige este “vai e vem” entre a apropriação de um bem comum – a língua – com suas formas próprias de funcionamento gráfico, ortográfico, sintático e discursivo, além da implicação pessoal de um sujeito que, após aprender a escrever alfabeticamente, precisa apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica. (FELIPETO E LOPES, 2012, p. 655).

Outra etapa fundamental do processo de aquisição da ortografia consiste nos critérios de exclusão e inclusão de formas. O aprendiz precisará abandonar algumas combinações de letras decorrentes do processo de aquisição da escrita e deverá passar a incluir as convenções da ortografia de sua língua (FELIPETO e LOPES, 2012). Nessa etapa de exclusão e inclusão, o aprendiz começa a apreender as possibilidades de junção de sua língua e a compreender a sua gramática, enquanto língua escrita. Então,

Para tornar-se um sujeito escrevente, é preciso que o aluno possa ter acesso às regras que ilustram a articulação e o jogo da linguagem. Isso implica na eliminação de certas combinações ou estruturas em proveito de outras que são escolhidas de língua a língua. O aluno, antes de chegar à base alfabética, pode produzir todo tipo de agrupamento de letras possível. Durante o processo de aquisição da língua escrita, ele entra em contato com as especificidades dos signos gráficos e das combinações entre esses signos que são próprios a sua língua e nela possíveis, o que implica na eliminação de outras grafias ou de outras combinações. (FELIPETO E LOPES, 2012, p. 667).

Além das combinações apreendidas pelos aprendizes, é preciso enfatizar o status social que é associado à ortografia e como as lacunas decorrentes dos obstáculos não superados geram impactos no convívio social e depreciação do saber do aprendiz. É essencial que reconheçamos esse problema e não deixemos o tempo como responsável de ensinar os conhecimentos ortográficos, encarando “que adquirir a escrita – estando a ortografia aí subentendida – é poder integrar-se à cultura escrita” (FELIPETO E LOPES, 2012, p. 657) de uma sociedade.

As problemáticas na aprendizagem da ortografia estão ligadas às estratégias de ensino adotadas pelos/as professores/as e muitas são as pesquisas

e discussões sobre esse tema na esfera da educação em Língua Portuguesa. Com diferentes abordagens, podemos considerar que os estudos quantitativos trazem generalizações importantes que possibilitam a compreensão de erros sistemáticos como vemos no estudo de Zorzi (1998), com esse viés temos a oportunidade de ensinar com base nesses obstáculos já previsíveis. No campo dos estudos qualitativos, temos uma singularidade para observar as irregularidades e os desempenhos não esperados, compreendendo, a partir deles, os processos da aprendizagem da escrita (FELIPETO e LOPES, 2012).

Os estudos quantitativos são os mais recorrentes no campo da ortografia e a sistemática usada para coleta e análise de dados, consiste, geralmente, em “um amplo conjunto de dados (formas escritas incorretas), coletados em situações reais de produção de texto” (FELIPETO E LOPES, 20112, p. 660) e os pesquisadores acabam por adotar uma abordagem metodológica que seleciona:

[...] Basicamente três critérios: a) regularidade: erros que sistematicamente são produzidos pelos alunos; b) frequência: erros que tenham um alto índice de manifestação; e c) previsibilidade: erros que provavelmente os alunos produzem naquela fase de desenvolvimento. (FELIPETO E LOPES, 2012, p. 660).

Como já exposto, os estudos quantitativos são responsáveis por muitos avanços na reflexão acerca da aprendizagem da ortografia, no entanto, é fundamental concebermos que “desde as primeiras tentativas de escrita emergente, o aluno se vê confrontado ao sistema ortográfico” (DECÂNDIO, DOLZ E GAGNON, 2010, p. 29) e que daí resultam cenários múltiplos e singulares pelas particularidades de cada sujeito e de cada contexto social. Sabemos que para muitos alunos a ortografia é sinônimo de dificuldade o que gera um desinteresse no aprendiz, em contrapartida, escrever bem também é comumente associado aos saberes da ortografia (DECÂNDIO, DOLZ e GAGNON, 2010) o que gera uma dualidade sobre esse conhecimento linguístico.

Como diz Antunes (2003), neste estudo temos um convite a pensar sobre a ortografia, um desafio a buscar caminhos diferentes que possam resultar em práticas de ensino mais conscientes, em instrumentos de ensino mais adequados ao desejo de educar e formar cidadãos conscientes de suas

realidades e, assim, instigar os alunos a usarem a seu favor os conhecimentos construídos e descobertos na escola, pois

Ter acesso à palavra escrita representa a possibilidade de dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal. É nessa linguagem formal que, em qualquer país, estão escritos os códigos, as leis, os regimentos, os ensaios científicos – tudo, enfim, que faz parte da organização e do funcionamento dos grupos. (ANTUNES, 2003, p. 76).

Rotineiramente pensamos no ensino da ortografia sempre com o estigma conservador, muitas vezes pautado em atividades de reforço das regras regulares e repleto de atividades de verificação centradas em identificar o que está certo e o que está errado, reforçando a negação do erro no processo de aprendizagem. Lamentavelmente, esse tipo de ensino ainda é recorrente e diário nas escolas, pois a escrita é encarada como sistema de codificação regido por convenções gráficas que são impostas oficialmente a todos que estudam e apreendem a língua escrita (ANTUNES, 2003).

Tais princípios trazem implicações ao ensino da ortografia e, através deles, perpetuam-se as práticas de decoração ortográfica, exercícios sem reflexão sobre a organização da língua e suas variações. É fundamental pensar que a consciência e a intenção orientam, desde o início do desenvolvimento da escrita, a linguagem escrita da criança e, sendo assim, não podemos continuar com palavras sem intenção, pois “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra” (VIGOTSKY, 2008, p. 190).

O domínio das regras da ortografia é corriqueiramente usado como sinônimo de saber escrever bem, essa orientação que está presente nas salas de aula é um problema duplo; primeiro, não necessariamente quem escreve bem, considerando escrever bem a elaboração e a organização das ideias em um texto, não comete erros ortográficos; segundo, quem não comete erros ortográficos não necessariamente sabe escrever (ANTUNES, 2003). Um conhecimento não depende do outro, estão interligados pelo ato de escrever, mas são distintos em sua formação e organização. Talvez o que vem gerando essa associação equivocada seja a prática de considerar nos textos os erros ortográficos como decisórios à avaliação positiva da produção escrita.

Outra estratégia de ensino da ortografia que não é eficiente consiste em apresentar

Uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só veem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior, deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos. (ANTUNES, 2003, p. 33).

A ortografia é apresentada como representação da fala e, desse conceito, temos a apresentação da correspondência som-letra, especialmente no início da aprendizagem da ortografia. Essa abordagem, pautada na base alfabética do Português, “significa dizer que, em princípio, as letras representam as unidades sonoras da palavra [...], cada letra deveria representar um som e cada som uma letra” (BUARQUE E REGO, 2003, p. 22-23), mas não é isso que acontece na prática. Ao optar por essa noção som-letra, os/as professores/as deixam de fora as irregularidades frequentes da ortografia. Deixar para explicar depois que nem todo som de [s] corresponde a letra S é, desarticular, mais uma vez, o conhecimento que o aluno pensou já ter apreendido.

A rotina de decorar as regras também é muito frequente nas aulas de ortografia, contudo, devemos analisar se os alunos estão apreendendo essas regras em suas escritas. Saber que antes de P e B se usa M, é uma coisa. Usar M antes de P e B vai muito além e requer que o aluno tenha a prática e a consciência dessa regra ortográfica para que ela seja aplicada em sua escrita. A respeito das fórmulas verbais que são ditas a todo instante nas salas de aula, Morais (2003) comenta que a experiência diária já provou sua ineficiência, pois mesmo que os/as professores/as repitam-nas durante o ano todo isso não impede que seus alunos continuem a usar os grafemas nos locais inadequados.

A noção de que ortografia se desenvolve com treino é também uma realidade nas escolas brasileiras. Morais (2003) defende que as escolas, geralmente, entendem que a ortografia se adquire pela memorização, pela repetição da escrita de palavras avulsas e aponta como caminho que os/as professores/as precisam compreender claramente as regularidades e as irregularidades da ortografia, pois assim terão como distinguir o que seus alunos

terão de apreender como regras e o que terão de memorizar com as irregularidades.

Dessa forma, percebemos que não apresentar as irregularidades da ortografia aos alunos, fazendo com que o/a professor/a siga com as estratégias já saturadas e esgotadas de ensino da escrita, é privá-los de conhecer a estrutura de sua língua e sua composição. Portanto,

[...] A escola precisa ajudar o aluno a “organizar” mentalmente a norma ortográfica, de modo que ele próprio avance na identificação das questões ortográficas que podem ser compreendidas e das restrições que terão que ser memorizadas. Assim, outra confusão a ser evitada é a ideia de que o conhecimento ortográfico é um conhecimento (apenas) de regras. [...] Tão útil e importante como compreender regras é saber identificar o que é irregular. (MORAIS, 2003, p. 94).

Os exercícios de identificação de erros, de preenchimentos de lacunas e tantos outros que ainda são práticas frequentes nas salas de aula também fazem parte das estratégias de ensino da ortografia em que a reflexão fica de fora. Essas atividades poderiam ser usadas para instigar o pensamento do aluno, como destacar as irregularidades da ortografia solicitando que o aluno não somente identifique, mas também explique o porquê de estar certo ou errado. Contudo, o que encontramos nas salas de aula é, geralmente, a identificação do erro ou preenchimento de um espaço com uma abordagem de treino e memorização.

A forma de avaliar as produções escritas dos alunos também tende para essa análise simplista na qual o/a professor/a, comumente, não busca “reconhecer nos erros das crianças o resultado de um trabalho intelectual, fruto de um esforço cognitivo no sentido de descobrir a natureza do sistema de escrita que lhes está sendo apresentado.” (BUARQUE E REGO, 2003, p. 21), no lugar disso acabam por somente identificar e corrigir os erros, às vezes sem nem fazer considerações.

A ortografia desvinculada do contexto semântico, baseada apenas nas combinações adequadas dos grafemas acaba perdendo a “ajuda” em que o sentido e o significado das palavras em determinados contextos textuais poderia ser muito útil, auxiliando no desenvolvimento do conhecimento ortográfico. Dar sentido às irregularidades da ortografia pode auxiliar na compreensão dessas diferenças e melhorar o desempenho dos alunos.

A não explicação do motivo pelo qual a ortografia foi definida também é uma fonte de distanciamento entre o aluno e a modalidade escrita de sua língua. Como salienta Moraes (2002), a ortografia é encarada somente como uma imposição inútil e que seria muito mais simples se pudéssemos escrever exatamente conforme nossa pronúncia. O que fica fora dessa concepção é a variação da língua falada com seus diversos dialetos e sotaques. É importante apresentar a língua enquanto ciência ao aluno, desenvolver o interesse em compreender como foram definidos cada critério, cada definição (ANTUNES, 2003).

Ainda nesse ponto de explicar a importância da ortografia, é essencial apresentá-la “como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente.” (MORAIS, 2002, p.19). É necessário também dizer aos alunos que as formas corretas de escrever as palavras são sempre definidas a partir de convenções em que o contexto social é o agente responsável por determinar tais formas (MORAIS, 2002).

Apesar de termos muitas críticas sobre as estratégias de ensino convencionais da ortografia, é sensato considerar que essa gramática é recente, especialmente para a Língua Portuguesa que só teve sua ortografia definida a partir do século XX e que já passou por alguns acordos ortográficos com os demais países falantes do Português. A história de uma língua deve estar presente nas salas de aula, assim, então, ajudamos no entendimento da língua e instigamos os alunos a compreender o movimento existente nas ciências e as alterações que acontecem continuamente. Se, além de ensinarmos a ortografia, possibilitarmos o entendimento de como ela foi construída faremos um movimento de aproximação dos alunos com sua língua escrita.

Tornar o ensino da ortografia uma prática consciente é saber que “se apropriar da ortografia precisa [...] ter um sentido para o aprendiz: uma preocupação em sermos eficientes na comunicação das mensagens que produzimos para serem lidas, uma atitude de respeito para com o leitor de nossos textos” (MORAIS, 2002, p. 25). Saber que ao aprender a escrever, saberemos nos comunicar eficientemente em nosso meio social, dá sentido à



ortografia é ultrapassar os muros da escola e levar o aluno a pensar como esse conhecimento será aplicado à sua vida pessoal, profissional e social.

Concordamos com Moraes (2002) que, diferente das práticas de ensino de leitura e de escrita, o ensino da ortografia não se modificou muito ao longo dos anos. A postura do/a professor/a perante o erro do aluno parece sempre o mesmo:

Historicamente, a escola tem tido uma atitude de aversão ao erro do aprendiz – e isso, obviamente, não acontece só no caso do ensino-aprendizagem da ortografia. Ao longo dos séculos, o erro é visto como sinônimo de “falta de atenção”, de “fracasso”, de “ausência de raciocínio”, etc. E o mesmo ocorre no caso dos erros ortográficos. A atitude negativa para com os erros ortográficos se revela, por um lado, no sentido de punição que acompanha as medidas habitualmente adotadas pela escola para “remediar o erro”: quem erra deve copiar, se possível muitas vezes, para não errar “pecar” novamente. (MORAIS, 2002, p.57).

O que parece nunca ter saído das salas de aula é a ideia de ser perigoso mostrar os erros ortográficos aos alunos. Uma tentativa desenfreada de que os erros não apareçam, não sejam cometidos, não sejam conhecidos dos alunos. Em nossa concepção, temos aí três problemas: o primeiro que consiste na postura docente de resolver pelo alunos os erros ortográficos; o segundo é não levar o aluno a refletir sobre o erro e, assim, apreender as formas convencionais da escrita; o terceiro é a implicação de medo do errar que fica enraizada nos alunos, fazendo a manutenção de mais um problema conhecido nas salas de aula: a não participação dos alunos nas discussões por medo de errar (MORAIS, 2002).

No cotidiano social é comum que os erros ortográficos sejam fontes quase infinitas de censura e reprovação. Culturalmente, acabamos por fazer com que os alunos não se sintam à vontade em usar sua língua, dessa forma, como estão sempre com medo de escrever, optam por não usar a língua escrita. Portanto,

Para evitar a propagação desse tipo de autocensura, nós, mestres, precisamos rever nossa atitude para com o erro ortográfico e nossa postura mais geral na hora de ensinar e avaliar a ortografia. Para isso, precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita. (MORAIS, 2002, p.18).

Refletir sobre as práticas de ensino e as problemáticas na aprendizagem da ortografia é norteador para que daí possamos buscar estratégias diferentes para esse processo. Para ensinar e aprender ortografia, assim como qualquer

outro conhecimento, é fundamental que tenhamos uma postura de melhoria contínua, estudo permanente de como estamos apresentando os objetos de estudo.

### 3. ORTOGRAFIA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC regulamenta as aprendizagens que os/as discentes têm direito nas escolas brasileiras, definindo competências que devem ser atingidas por todos. A BNCC está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), tornando-se o guia que orienta as políticas educacionais, as práticas docentes e os instrumentos didáticos.

Resumidamente, a BNCC propõe um ensino sistemático e cultura-social que possibilite a compreensão da ciência e do corpo social dos/as discentes. Dessa forma, está estruturada a fim de “assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p.31) orientando a elaboração de currículos em todo os contextos do País.

Como um ciclo natural, iniciamos a construção do conhecimento saindo do fácil e da dependência a caminho do pensamento abstrato e científico, assim, nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC defende que

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.(BRASIL, 2017, p.62).

É através da ciência que criamos e fortalecemos a autonomia dos/as estudantes, possibilitando que pesquisem, critiquem, reformulem e apreendam conhecimentos diversos. Deste ponto, partimos para discutir como e com quais objetivos/competências aparecem o ensino-aprendizagem da ortografia na BNCC.

Para a BNCC (BRASIL, 2017), o ensino-aprendizagem da linguagem deve ser orientado por práticas que desenvolvam nos/as estudantes a capacidade de ampliar os conhecimentos sobre língua e seu uso em contextos e formatos variados. Para atingir essa competência compreendemos que instrumentos didáticos que estejam estruturados em práticas ineficientes já se constituem como empecilhos para tal ampliação e merecem ser repensados.

Algumas das competências e habilidade definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 82 a 171) para o ensino-aprendizagem da ortografia estão listadas abaixo. Espera-se que ao fim do ensino fundamental, os/as estudantes consigam:

- Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil;
- Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil;
- Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos;
- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;
- Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico;
- Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita;
- Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

A BNCC não define, especificamente, estratégia de ensino-aprendizagem que devem ser seguidas, no entanto, guiando-nos pelos objetivos de competências e habilidade projetados para o ensino fundamental, conseguimos traçar algumas práticas necessárias para chegar a tais objetivos.

No que tange ao uso da língua, a defesa da BNCC preza pelo conhecimento e respeito aos usos e variações formais e informais da língua.

Neste ponto destacamos que aí surge uma validação de não esconder da classe os erros ortográficos, as gírias e os dialetos, sendo assim, na BNCC encontramos a orientação de que em nossas práticas didáticas, assim como nos instrumentos que utilizarmos com os/as estudantes, devem estar presentes os usos da língua em todas as formas (oral e escrita, informal e formal).

Especificamente sobre a ortografia, a BNCC propõe como habilidades e competências a serem alcançadas o conhecimento e aplicação das regularidades e das irregularidades da língua. Muito importante são os objetivos definidos, pois tratam de frisar que o conhecimento ortográfico não é meramente uma questão de treino ou, ainda, de memorização somente. Na BNCC temos esse amparo de que os estudos ortográficos precisam dar conta de mostrar aos/às discentes as variações formais (regular e irregular) e as variações formais e informais.

Com base nos exemplos retirados da BNCC, podemos confirmar que as orientações para ensino-aprendizagem da ortografia se firmam em objetivos que chegam à sistematização das regularidades e das irregularidades da língua, trazendo à tona também como tais normas ortográficas não representam fielmente a oralidade, mas que ainda possuem regras que podem proporcionar aos/às estudantes independência na hora de escrever, ou ainda, possibilitar a criação de normas individuais a partir da assimilação das irregularidades.

## **4. METODOLOGIA**

### **4.1 A coleção analisada**

Por diversas e variáveis razões, tem o Livro Didático (LD) sido um consagrado recurso didático utilizado pelos/as professores/as nas salas de aulas brasileiras (SILVA, 2012), assumindo assim a função de auxiliar principal das práticas docentes. Trazendo esse contexto para as aulas de ortografia, torna-se o LD a principal fonte de leitura e letramento do alunado, integrando efetivamente a formação desses/as estudantes.

Embora os LDs sejam tão amplamente utilizados nas salas de aulas, não podemos considerar que o modelo como ele está formatado atende as

necessidades de um ensino crítico e de qualidade. É com esse olhar de confronto que analisaremos, neste trabalho, as estratégias de ensino e aprendizagem da ortografia em Livro Didático do Português (LDP) do ensino fundamental, buscando, através dessa reflexão, pensar em alternativas diferentes para o ensino da ortografia.

Os LDPs estudados para este trabalho foram fornecidos por uma escola pública da cidade de Maceió, estado de Alagoas. Os livros foram usados durante o ciclo do PNLD de 2017, 2018 e 2019. Todos os livros estão na 9ª edição, editados nos anos de 2017 (para os 7º e 8º anos) e 2015 (para os 6º e 9º anos). Os livros são da coleção **Português Linguagens** da editora Saraiva e foram elaborados por Thereza Cochar e William Cereja.

Os 4 livros analisados têm a mesma estrutura de organização, consistindo em ordenar os conhecimentos a serem estudados em 4 unidades com 3 capítulos cada. Cada unidade tem um tema: a unidade 1 sempre trata de uma tendência adequada à idade ideal da turma (Fantasia, heróis, humor, tecnologia digital); a unidade 2 é sempre sobre o crescimento do/a aluno/a (Crianças, viagem pela palavra, adolescer, amor); a unidade 3 traz temas do convívio coletivo (descobrimo quem eu sou, eu e os outros, consumo, ser jovem); a unidade 4 apresenta temas variados (verde, adoro ver-te, medo e aventura, ser diferente, nosso tempo).

Os capítulos seguem a mesma lógica de organização, são estruturados em 6 partes: primeiro apresenta um texto sobre o que seria o tema do capítulo seguido de 5 tópicos. O tópico 1 é sobre o estudo do texto, trazendo questões sobre compreensão e interpretação de texto, a linguagem do texto, trocando ideias e incentivo à leitura. O tópico 2 é sobre produção de texto. O terceiro tópico é intitulado “A língua em foco” e aborda os conteúdos gramaticais. O quarto tópico é chamado “De olho na escrita” e trata de assuntos sobre a ortografia (Esse tópico não aparece em todos os capítulos) e, por fim, temos o tópico “Divirta-se” sobre assuntos variados.

Analisaremos detalhadamente o tópico “De olho na escrita” nos 4 livros usados no ensino fundamental nos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Esse tópico destina-se exclusivamente ao ensino da ortografia e nele observaremos como são expostos

os conhecimentos da ortografia, como são apresentados os questionamentos/avaliações da ortografia e como o erro ortográfico é encarado.

Antes de seguirmos para a análise dos livros, é importante definir como encaramos o erro ortográfico para embasar nossos comentários futuros. Entendemos que “o erro é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e seu grau de maestria” (ASTOLFI, 2006 apud DECÂNDIO, DOLZ E GAGNON, 2010, p.31). A partir desse entendimento, analisaremos qual é a perspectiva da coleção em relação ao erro e quais são os objetivos, explícitos ou não, da escrita.

#### **4.2 Seleção e descrição do tópico “De olho na escrita” - 6º e 9º ano**

Esmiuçaremos a seguir o tópico “De olho na escrita” de 2 unidades, considerando uma unidade do LDP do 6º e outra do 9º ano. Os conhecimentos relacionados nos LDPs também serão apresentados para que possamos traçar um panorama geral da coleção observando o desenvolvimento do ensino da ortografia é feito. Com essa apresentação geral da coleção poderemos tecer considerações mais assertivas sobre a estrutura e seleção de atividades dos livros.

##### **a) Livro do 6º ano, unidade 4: “Verde, adora ver-te”**

A unidade 4 do livro do 6º ano é composto por 3 capítulos, contudo, somente nos capítulos 1 e 3 encontramos o tópico “De olho na escrita”. No capítulo, o foco da escrita é direcionado para conteúdo de acentuação. No capítulo 1 o tópico “De olho na escrita” está apresentado nas páginas de 222 a 225. Já no capítulo 3, o tópico vai da página 264 a 265.

Nas páginas de 222 a 225 o tópico começa com um texto seguido de 4 perguntas. A pergunta 1 é de interpretação textual; as outras três são sobre regras de acentuação gráfica em palavras monossílabas, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Essas três perguntas não mantêm relação com o texto, apresentam uma série de palavras acentuadas e não acentuadas e em seguida são feitas perguntas sobre a classificação dessas palavras quanto à posição ou ausência dos acentos. Depois da primeira atividade, é feita uma breve explicação

sobre acentuação nas oxítonas e monossílabos tônicos. Há também um quadro explicando brevemente a importância dos acentos e porque eles existem.

Na sequência, vem a parte dos exercícios com três questões. A primeira questão começa com uma tirinha questionando a acentuação no plural de monossílabos tônicos como *vem* e *tem*. A segunda questão são frases curtas solicitado que os verbos em parêntesis sejam conjugados e acentuados conforme a necessidade da frase. A terceira questão apresenta um texto sobre a história da mandioca e apresenta palavras monossílabas e oxítonas sem acento, a única questão sobre o texto é para identificar e reescrever as palavras que deveriam estar acentuadas.

Nas páginas 264 e 265 o tópico começa com uma tirinha e é seguido de 4 perguntas. Nas duas primeiras perguntas é solicitado que as palavras paroxítonas sejam identificadas e quais dessas possuem acento. Depois, na terceira pergunta, é pedido que seja feita a diferenciação da palavra “*para*”, destacando quando ela aparece na tira como verbo e como preposição. A quarta pergunta é de interpretação textual. Em seguida temos um quadro explicando as regras de acentuação das paroxítonas.

Iniciando a página 265, temos a parte de exercícios com três perguntas. A primeira pede para reescrever e acentuar as palavras que são paroxítonas. Na segunda, temos uma tira com palavras escritas sem acento, outras vez é pedido que as palavras que devem receber acento sejam identificadas e reescritas. A terceira pergunta solicita que dentre 4 frases sejam identificadas as palavras que deveriam estar acentuadas e em seguida responder algumas adivinhas.

Os conhecimentos ortográficos apresentados no LPD do 6º ano começam com o estudo dos fonemas na unidade 1. Na unidade 2 aborda os dígrafos e encontros vocálicos e consonantais. Já a unidade 3 avança para a divisão silábica e na unidade 4, como já analisado, finaliza com o estudo sobre acentuação.

b) Livro do 9º ano, unidade 3: “Ser jovem”

A unidade 3 do livro do 9º ano tem também 3 capítulos, somente nos capítulos 2 e 3 o tópico “De olho na escrita” é contemplado. Na unidade o tema do tópico “De olho na escrita” é sobre o emprego das letras C, Ç, SS, E ou I e O ou U. O tópico “De olho na escrita” está apresentado nas páginas 173 e 176 e nas páginas de 194 a 196.

No início do tópico “De olho na escrita” na página 173 uma tira é apresentada para leitura. Prosseguindo, temos 4 perguntas, nas duas perguntas iniciais a atividade consiste em identificar e reescrever as palavras que têm o som do fonema /s/. Na terceira pergunta é solicitado que alguns verbos listados sejam conjugados para que a regra do uso de SS em verbos seja deduzida a partir das conjugações. A 4ª pergunta objetiva orientar o uso da Ç quando verbos também podem se transformar em substantivo. Nas perguntas 3 e 4 são dadas algumas breves explicações sobre as múltiplas letras que podem ser lidas com o som de /s/. Há também alguns quadros que listam palavras em que aparecem os sufixos iço, uço, ação, etc.

Continuando o tópico, temos a fase dos exercícios que é composta por 7 questões. As primeiras 3 questões são para escrever as derivações de verbos para adjetivos e substantivos e substantivos em adjetivos. Na 4ª questão temos um texto curto que apresenta troca de palavras com o mesmo som, mas grafia distintas (Sem / Cem). Para lidar com essas inadequações da escrita, a questão pede que os erros sejam corrigidos, seja dada uma explicação sobre a alteração de sentido ao empregar cem no lugar de sem, pede para que um trecho do texto seja interpretado e, por fim, solicita que o sentido da gíria “É nois” que aparece no texto seja explicado. As questões 5 e 6 voltam à lógica das questões 1, 2 e 3. Na questão temos um texto com lacunas para completar com s, sc, c, ç ou ss.

No capítulo 3, o tópico começa na página 194 com um tira, logo depois da tira temos explicações breves sobre o uso de E ou I, O ou U. A fase dos exercícios começa em seguida com 5 questões. As perguntas 1 e 2 pedem para que alguns verbos sejam conjugados com o emprego correto do E ou do I no final dessas palavras. As questões 3, 4 e 5 são para identificar as palavras grafadas incorretamente, dentre as opções dadas.



O livro do 9º ano vem com menos conhecimentos sobre ortografia. Na unidade 2 o estudo é sobre o acento circunflexo empregado em verbos. Na unidade 3, temos o estudo de fonemas parecidos como já esmiuçado nesta análise. As unidades 1 e 4 apresentam o tópico “De olho na escrita” com foco para a morfologia, como flexões do singular e plural.

### **4.3 Abordagem geral sobre ortografia – 7º e 8º ano**

Como já detalhamos a organização do tópico “De olho na escrita” nos parágrafos anteriores, faremos agora, para os LDPs destinados ao 7º e 8º ano, uma apresentação geral dos conhecimentos abordados nos dois livros. Com esse paralelo poderemos observar e refletir sobre a hierarquização dos temas propostos nos livros.

Como relacionado na apresentação do livro do 6º ano, a coleção começa abordando os sons através do estudo dos fonemas e conclui essa série já compreendendo a palavra em toda sua estrutura (som, ordenação das letras, sílabas e acentos). Quando começamos o livro do 7º ano temos uma retomada aos sons com o estudo das letras J e G na unidade 1. Passando para a unidade 2, a coleção prossegue com o estudo do acento diferencial na conjugação de verbos. Na unidade 3 o conteúdo a ser estudado é sobre a diferença entre há e a. Finalizando o livro do 7º ano, a unidade 4 foca no estudo do uso de mas ou mais e no uso de mal ou mau.

O livro para o 8º abrange inicialmente o emprego na letra S na unidade 1. Passando para unidade 2, temos o estudo de ortoepia e prosódia. Avançando, a unidade 3 dedica-se ao uso de Z, de X ou CH. Na última unidade temos o estudo da variação no uso do porquê.

## **5. AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS LPDS**

Os 4 LDPs da coleção estudada neste trabalho estão organizados da mesma forma e apresentam as mesmas estratégias de ensino-aprendizagem. Utilizaremos como referências principal as unidades analisadas em detalhes que apresentamos neste capítulo para identificar as estratégias que são adotadas

pelos LPDs para o ensino-aprendizagem da ortografia. Para evidenciar as estratégias identificadas apresentaremos algumas das atividades presentes nos LPDs estudados.

### 5.1 Estratégia “Cópia/Verificação”

A estratégia de ensino-aprendizagem da ortografia conhecida como “cópia” ou “verificação” preza sempre por verificar e copiar a forma correta das palavras, especialmente quando o aluno erra a ortografia de alguma palavra. Essa estratégia não provoca reflexões que conduzam o/a aluno/a a internalizar princípios gerativos da língua, desempenha apenas uma memorização de palavras específica (MORAIS, 2002). Essa estratégia está presente nos LPDs analisados como mostra os exercícios apresentados abaixo que estão no livro do 6º ano, na unidade 4, capítulo 1, páginas 224 e 225, respectivamente.

1. Leia a tira:

(Dik Browne. Folha de S. Paulo, 11/11/2012.)

Observe as palavras **têm** e **vem**, empregadas na tira.

- Justifique o acento da palavra **têm**, do 1º quadrinho.
- Por que a palavra **vem**, do 2º quadrinho, não é acentuada?

2. Em seu caderno, complete cada frase com a forma adequada do verbo entre parênteses, mantendo sempre o presente do indicativo.

- Aquele palácio (conter) uma fortuna em ouro.
- Diante do perigo, os comandados de Hagar (manter) a calma.
- Com muita coragem, o *viking* (deter) o avanço inimigo.
- Os arqueiros (reter) o inimigo no desfiladeiro.

Figura 1: Atividade de livro didático com verbos acentuados no plural

3. Você sabe de onde é originária a mandioca? Leia o texto:

**Mandioca**

Quando Pedro Alvares Cabral chegou ao Brasil, a mandioca já era um dos principais alimentos de nossos índios. Ela é originária do Nordeste e das regiões centrais do país. O Brasil é o maior produtor mundial de mandioca.

Existem 2 tipos:

- A mandioca-doce, também chamada de aipim ou macaxeira, e usada na alimentação. Depois de cozida em água e sal, ela está pronta para ser consumida. [...] Sua farinha é insubstituível em receitas típicas brasileiras, como o Tutu à Mineira e os pirões de peixe. [...]
- A mandioca-brava ou amarga e usada na produção de polvilho ou de farinha. Ela tem uma quantidade maior de ácido cianídrico, um veneno, que a mandioca-doce. Provoca náuseas, vômitos e sonolência. [...]

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos — Brasil*. São Paulo: Panda, 2011. p. 405.)

No texto, foram propositalmente eliminados os acentos gráficos das palavras que são monossílabos tônicos e das oxítonas e proparoxítonas. Identifique essas palavras e reescreva-as em seu caderno, acentuando-as, devidamente.




Figura 2: Atividade de livro didático sobre acentuação

Como mostram as figuras 1 e 2, temos nesses exercícios a estratégia de cópia, principalmente nas questões 2 e 3. Na questão 2 é solicitado que se complete a frase com a “forma adequada” dos verbos que recebem acento circunflexo no plural, não existe uma provocação para pensar quais verbos poderiam ser empregados nas frases, este trabalho já foi reduzido quando o verbo no infinitivo é posto entre parêntesis.

Na questão 3 temos a mesma estratégia de cópia como mostra a figura 2. A atividade consiste em ler e verificar quais palavras não foram acentuadas, mas deveriam ter sido. O texto usado para essa atividade não traz exemplos bons de acentuação, visto que a maior repetição é do verbo ser no presente sem o acento que o difere da conjunção “e” (é/e). O texto, por sua vez, tem a função apenas de suporte para a atividade, não desempenhando nenhum outro papel.

## 5.2 Estratégia “Treino ortográfico”

O treino ortográfico é uma estratégia recorrente no ensino-aprendizagem de ortografia, mas que, apesar de recorrente, não é eficaz (MORAIS, 2002). Entendemos treino como a ação de repetir determinados movimentos, é exatamente dessa forma que acontece o treino ortográfico: uma estratégia de

repetição mecânica, ou seja, não exige reflexão. No LDP do 9º ano analisado percebemos que esta é uma estratégia muito presente. Foi desse livro que retiramos os exemplos apresentados nas figuras 3 e 4. O exercício está nas páginas 175 e 176 e conta com 7 questões, destas 6 são de treino ortográfico, conforme os dois exemplos abaixo:

**1.** Derive substantivos ou adjetivos dos verbos a seguir, como nos exemplos:

ceder → cessão	regredir → regressão
imprimir → impressão	emitir → emissão

a) progredir  
b) omitir  
c) reprimir

d) admitir  
e) suceder  
f) aceder

**Figura 3: Atividade de livro didático com estratégia de ensino “Treino ortográfico”**

**6.** Derive verbos dos adjetivos a seguir, como no exemplo:

surdo → ensurdecer

a) triste  
b) pobre  
c) fraco

d) noite  
e) velho  
f) mudo

**Figura 4: Atividade de livro didático com estratégia de ensino “Treino ortográfico” (2)**

A repetição é a base da estratégia de treino, nela o foco é a memorização de uma regra seguida da aplicação repetitiva. No treino ortográfico não encontramos variações, assim, as irregularidades da língua não são consideradas, reforçando a ideia de homogeneidade ortográfica que, na prática, não existe. Os exemplos expostos nas figuras 3 e 4 exemplificam muito bem a limitação desse tipo de estratégia.

As atividades 1 e 6 são um recorte de uma grande parcela das atividades sobre ortografia presentes nos LDPs estudados. As questões estão estruturadas da mesma forma e propõem o mesmo raciocínio limitado de aplicar uma regra regular da língua. O trabalho intelectual do/a discente é resumido a repetir inúmeras vezes uma derivação sem pensar sobre ela ou mesmo descobrir qual

seria sua forma. A mecanização da atividade fica ainda mais evidente por apresentar um exemplo que reduz, inclusive, o pensar como fazer, pois, a forma regular já se apresenta para tirar essa oportunidade do/a aluno/a, estão apenas cumprindo o dever de fazer a cópia, sem se deter nas palavras que escrevem o que o elas revelam sobre a ortografia (MORAIS, 2002).

### 5.3 Estratégia “Preenchimento de lacuna/lista”

O preenchimento de lacunas//lista é a estratégia de ensino focada, geralmente, em dígrafos ou fonemas representados por mais de uma letra. Nessa estratégia são apresentados contextos de palavras com um espaço a ser preenchido, ou quadros para listar palavras que apresentem uma determinada situação ortográfica.

Nos LDPs analisados a estratégia de preenchimento de lacunas/lista também aparece com frequência, especialmente no estudo de letras/palavras homófonas. Alguns exemplos retirados dos LDPs apresentam como essa estratégia se dá nas atividades, como mostram as figuras 5, 6 e 7 a seguir:

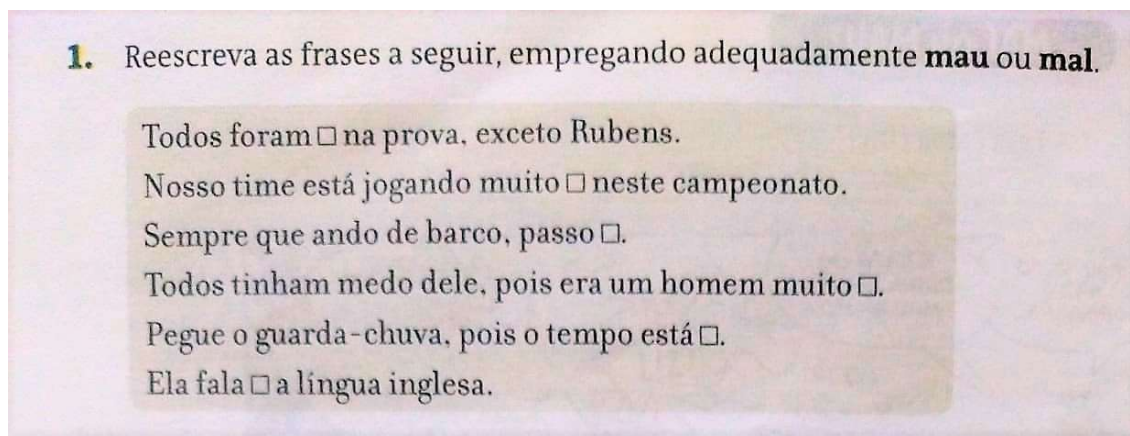


Figura 5: Atividade de livro didático do 7º, p.234

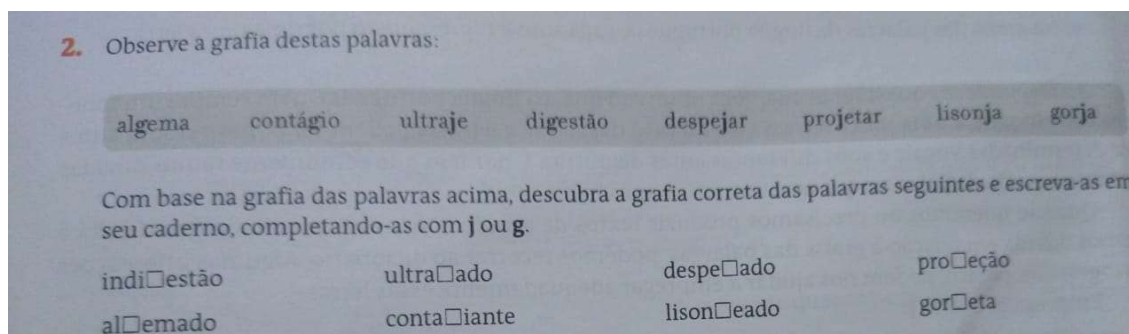


Figura 6: Atividade de livro didático do 7º, p.38



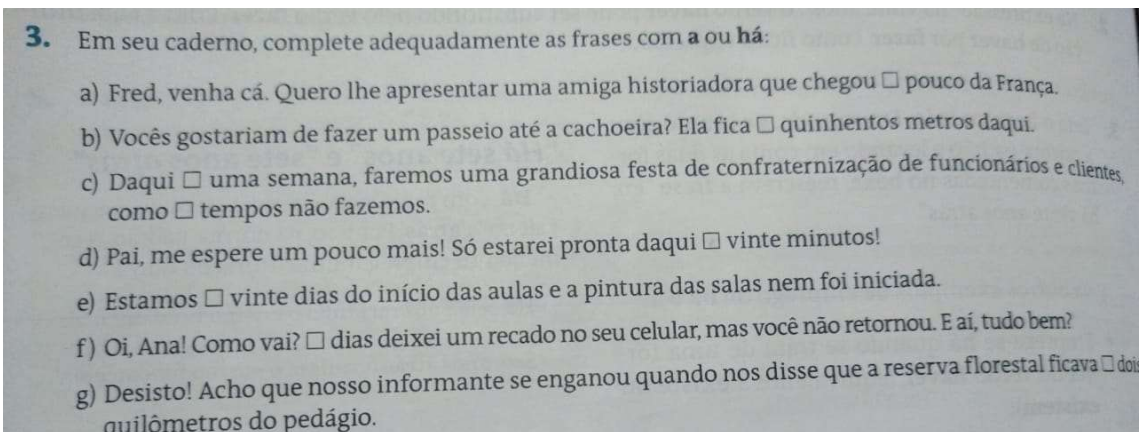


Figura 7: Atividade de livro didático do 7º, p.274

Nessa estratégia de ensino-aprendizagem “o trabalho proposto ao aluno é muito pobre. Ele é solicitado a preencher lacunas com alternativas que já lhe foram dadas.” (MORAIS, 2002, p.54), não havendo nem a possibilidade de pensar como ou com o quê a lacuna poderia ser preenchida. Todo o trabalho cognitivo é reduzido a uma espécie de “chute” com determinada porcentagem de acerto.

Como defende Moraes (2002), em muitas atividades com essa estratégia a turma pode responder as questões sem ter que pensar, ou ler com atenção. Na atividade apresentada na figura 7, por exemplo, se a turma não souber quando usar o artigo “A” e quando usar o verbo conjugado “Há”, parecerá que o uso é facultativo e não faz a menor diferença em escolher um no lugar do outro. Saber identificar as diferenças na ortografia é onde reside sua importância e funcionalidade.

## CONCLUSÃO

Quando iniciamos a fase adulta da vida começamos a reconhecer a importância dos saberes estudados nas escolas e como eles nos atravessam independente de nossa escolha. É exatamente assim que a ortografia acontece em nossa vida, de repente temos que assinar documentos, ler editais, enviar e receber mensagens e comunicarmos de várias formas utilizando a escrita. São nesses momentos reais de uso que conseguimos saber o que realmente aprendemos e descobrimos aquilo que havíamos decorado, mas que já foi esquecido.

Os caminhos que o ensino-aprendizagem podem levar são, basicamente, dois: a volatilidade da memorização ou o enraizamento da aprendizagem. A partir das análises feitas nos livros didáticos estudados para este trabalho, podemos chegar à conclusão de que as estratégias de ensino-aprendizagem identificadas levam ao primeiro caminho, e este é um caminho considerado por autores como Morais (2002) como cheio de retrocesso.

Pensar formas diferentes de alcançar a independência dos alunos e alunas requer esse aprofundamento que realizamos ao identificar para onde os LDPs estão tentando nos levar. As estratégias encontradas (Preenchimento de lacuna/lista, treino ortográfico, cópia/verificação) proporcionam um ensino-aprendizagem que não provocam reflexões ou reformulações ao/à estudante, não incentivando o trabalho cognitivo de construir o próprio saber a partir das interações com o/a professor/a.

Partindo do que cada estratégia possibilitada, chegamos à definição de que o objetivo dos LDPs é incentivar o alunado a decorar um fragmento dos conhecimentos ortográficos por vez, aplicá-lo repetidamente e sem sistematização e, em seguida, partir para o próximo fragmento sem manter ligação com o estudado anteriormente. Em nenhum trecho dos LDPs conseguimos identificar um processo de interligação entre os conhecimentos ortográficos, as trocas foram abruptas e sem conexão, reforçando um ensino fragmentado e independente, estabelecendo que cada estudo é total e não parte de um todo muito maior, complexo e fascinante.

Com este estudo chegamos, também, à conclusão de que tais práticas que privilegiam apenas a memorização e a repetição continuam se perpetuando e agravando as problemáticas da escrita que já são, infelizmente, tão conhecidas. A falta de significado no ensino-aprendizagem da ortografia também é recorrente, nos LDPs não conseguimos identificar estratégias e atividades que mostrassem aos/às aprendizes a importância e utilidade de estudar ortografia refletindo sobre o funcionamento da língua, através das interações com o sentido e do uso efetivo em comunidade.

A abordagem do erro ou de variações da escrita não são comuns nos LDPs analisados. Encontramos apenas uma atividade que trazia um erro no emprego de palavras homófonas, na mesma atividade apareceram algumas

gírias, este foi o único exemplo visto. Não há incentivo nos estudos ortográficos dos LDPs para refletir sobre os erros e porque eles podem acontecer, isso reforça a ideia de que os erros são individuais e não naturais e esperados.

As considerações finais que fazemos sobre este trabalho são duas: a primeira é que podemos afirmar que os LDPs ainda estão distanciados da contribuição para o desenvolvimento das competências e habilidade definidas na BNCC, as irregularidades das normas ortográficas não são estudadas, o/a estudante não é levado a criticar e reformular os conhecimentos, não temos no LDP um movimento que leve o/a aprendiz a independências e aos conhecimentos múltiplos e variáveis da língua.

A segunda consideração é que precisamos, urgentemente, inserir nos LDPs práticas de ensino-aprendizagem conscientes que levem o/a aluno/a aos saberes científicos e sistematizados da ortografia, além de incluir os motivos pelos quais é útil estudar tais saberes. Moraes (2002) sugere algumas alternativas que certamente fariam a diferença na aprendizagem a longo prazo dos/as estudantes, a exemplo do trabalho com releituras que enfoquem regularidades e irregularidades, e que levem o estudante a refletir sobre como a língua funciona, através das práticas efetivas de releitura e revisão de textos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. O trabalho com a linguagem: prioridades de objetivos. In: **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAIRRO, C. C. **Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história**. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso da UFPEL, Pelotas, 2009. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/BAIRRO.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação é a Base**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 22 nov. 2020.



BITTENCOURT, C. M. F. **Produção didática de História: trajetórias de pesquisa**. Revista de História, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2850/285022064020.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2020.

BUARQUE, L. L.; REGO, L. L. B. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. IN: MORAIS, A. G (org). **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORREA, R. L. T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Cadernos CEDES vol.20 no.52 Campinas, nov. 2000 Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01013262200000300002&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262200000300002&lang=pt)> Acesso em: 22 nov. 2020.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FELIPETO, C. LOPES, A. A. **Posições singulares do 'l' em reescritas de fábulas produzidas por alunos do 3º ano do ensino fundamental**. Alfa, revista de linguística, São Paulo, 2012. v. 56 nº.2 Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198157942012000200013&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198157942012000200013&script=sci_arttext)> Acesso em: 22 nov. 2020.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Ed.) **A produção de notações na criança: linguagem, número ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre Aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pelotas: UFPel, 2005. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Marisa-Diserta.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2020.

MIRANDA, A. R. M . Um estudo sobre o erro ortográfico. In: FRONZA, C. A.; HEINING, O. L. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – ssono – pessado – asado” O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. IN: MORAIS, A. G (org). **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, A; G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo, Editora Ática, 2002.

MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. IN: MORAIS, A. G (org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MUNAKATA, K. **O livro didático como mercadoria**. Revista Pro-Posições vol.23 no.3 Campinas, 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072012000300004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072012000300004&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acesso em: 22 nov. 2020.

SCHRODER, M. **O ensino de língua portuguesa nas páginas do livro didático**. Revista Trama - Volume 9 - Número 18 - 2º Semestre de 2013 -p. 193 a 208. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/8253/6080>> Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVA, M. A. **A Fetichização do livro didático no Brasil**. Revista Educação e Realidade. vol.37 no.3 Porto Alegre, 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362012000300006&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362012000300006&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acesso em: 22 nov. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZORZI, J. L. A produção da escrita e os erros ortográficos. IN: **Aprender a escrever: A apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998