

A ortografia nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos das séries finais do ensino fundamental

Portuguese orthography in textbooks for young and adult education of middle school

Vinicius da Silva VIEIRA (UFC)
viniciusfmjs@gmail.com

VIEIRA, Vinicius da Silva. A ortografia nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos das séries finais do ensino fundamental. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, p. 148-167, jan./jun. 2016.

Resumo: Este estudo trata do ensino de ortografia nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos, com base em uma abordagem reflexiva acerca do ensino-aprendizagem de ortografia, defendida por Morais (2002). O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar a maneira como vem sendo abordada a ortografia em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa voltada para a Educação de Jovens e Adultos. O material escolhido para estudo foi a coleção “Tempo de Aprender”, da editora IBEP, PNLD-EJA, das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O material em estudo foi analisado a partir de duas instâncias: a natureza das atividades e formas de estudo das correspondências letra-som, segundo Morais (2002). Notou-se que, nos materiais examinados, havia poucas seções abrangendo o assunto de ortografia, além de uma distribuição irregular das correspondências letra-som ao longo dos exercícios.

Palavras-chave: EJA. Ortografia. Livro didático.

Abstract: This study is about the Portuguese orthography teaching in textbooks for young and adult education, based in a reflexive approach about the teaching-learning process of writing, defended by Moraes (2002). The purpose of this work was to identify and analyze how the Portuguese orthography has been approached in a collection of textbooks of Portuguese for young and adult education. The material chosen to do this study was the collection *Tempo de Aprender*, by the publishing company IBEP, PNLD-EJA, of the final grades of middle school (6th to 9th grades). The material was analyzed according to two categories: the type of the activities and how the matches between letter and sound must be approached in the spelling tasks, according to Moraes (2002). It was noticed that, in the examined materials, there were few sections about orthography (writing) subject, besides presenting an irregular distributions of the matches between letter and sound along the tasks.

Keywords: EJA. Spelling. Textbook.

Introdução

Trabalhar a ortografia sob uma abordagem reflexiva vem sendo uma questão bastante discutida no âmbito escolar, uma vez que muitas são as dúvidas dos alunos, que chegam a ver a ortografia como uma “vilã” das aulas de português. É inegável também que haja descaso por parte de muitos professores de língua portuguesa quando o assunto é ensinar ou discutir sobre ortografia. Tudo isso acontece porque a ortografia muitas vezes é vista, por alunos e até por professores, como uma forma de avaliar, cobrar e punir.

Para Moraes (2002) e Cagliari (2002), dentre outros estudiosos do ensino-aprendizagem de ortografia, os educadores precisam sempre estar revendo as atitudes que têm ou tomam para com os erros ortográficos dos alunos. Tais profissionais devem ter o cuidado de não tornar a questão da ortografia mais grave, ao confundir a competência textual do aluno, quando este é avaliado, com seu rendimento ortográfico. A partir disso, pode-se reconhecer a importância de equilibrar estas duas vertentes: produzir textos e dominar a ortografia. Para isso, o indivíduo que está no processo de aprendizagem precisa compreender a ortografia como uma convenção que tem por objetivo uniformizar a escrita e facilitar a comunicação escrita. Segundo Moraes (2002, p. 19), “a ortografia funciona assim como um recurso capaz de cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua”.

Aos professores de língua portuguesa cabe saber a diferença entre sistema alfabético e norma ortográfica, para melhor identificar qual a

necessidade de uma turma, e estar conscientes de que os alunos não podem descobrir sozinhos o conhecimento ortográfico. Os professores precisam, primeira e atentamente, analisar o nível de conhecimento ortográfico de seus alunos, bem como suas necessidades, para, a partir daí, planejar o processo de ensino-aprendizagem que tenha a ortografia como um objeto de estudo com perspectiva de construção do aprendizado, e não como uma mera imposição que precisa ser aprendida.

No processo de ensino da ortografia, os professores devem propiciar maneiras de ensino em que o aluno se veja como principal responsável pelo seu aprendizado, colocando-o como protagonista desse processo. Isso serve para todos os públicos, inclusive para aqueles que, por um motivo ou outro, deixaram seus estudos e retomaram-nos depois, como é o caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que será mencionada mais à frente.

O presente trabalho está organizado em quatro seções, além das considerações finais. Na primeira seção, são apresentadas a importância do ensino de ortografia e algumas considerações sobre o livro didático de português. Já na segunda, encontra-se uma breve explicação sobre a modalidade de ensino EJA e abordam-se os materiais didáticos a ela destinados. A terceira seção, por sua vez, apresenta as atividades de ortografia e suas categorias de análise, bem como discorre acerca das regularidades e irregularidades das correspondências letra-som nessas atividades, a partir da abordagem reflexiva proposta por Moraes (2002). A quarta seção, por fim, traz a análise dos exercícios de ortografia da coleção **Tempo de Aprender**, escolhida como *locus* para esta pesquisa.

O ensino de ortografia e o livro didático

A ortografia é uma convenção linguística que acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida e um conhecimento linguístico fundamental para a escrita e produção de textos em diversas situações sociais: nas seleções de emprego, em concursos, no ambiente de trabalho, entre outros.

Aprender a ler e a escrever ou a comunicar-se pela linguagem escrita é um dos principais objetivos para todos os que ingressam na escola. Essa capacidade é condição básica para o desenvolvimento escolar futuro e tem sido também considerada como uma das principais ferramentas para aquisição de conhecimentos e maior mobilidade na vida em sociedade (CALIATTO; MARTINELLI, 2008, p. 274).

Portanto, como apontam, anteriormente, Caliatto e Martinelli (2008), a capacidade de comunicar-se pela linguagem escrita é vista como ferramenta para uma maior mobilidade em situações sociais diversas. Dessa maneira, é preciso considerar a ortografia como um conteúdo que deve permear toda a vida dos indivíduos.

Segundo Moraes (2002), ainda é comum se pensar que a ortografia é uma mera imposição para a escrita e que tudo seria mais simples se se pudesse escrever as palavras tal qual como se fala. Porém, partindo de um viés sociolinguístico, podem existir diferentes formas de pronúncia para uma mesma palavra devido a fatores regionais; nessa instância, não se pode considerar uma única forma de pronunciar determinada palavra como correta:

[...] se um carioca e um pernambucano pronunciam de modo diferente a palavra “tio” – o primeiro poderia dizer algo como “tchiô” e o segundo falaria “tiu” –, na hora de escrever, se não houvesse uma ortografia, cada um registraria o seu modo de falar. E os leitores de suas mensagens sofreriam muito, tendo que “decifrar” a intenção dos dois autores (MORAIS, 2002, p. 19).

Considerando o exemplo anterior proposto por Moraes (2002), pode-se perceber que a ortografia, parte da Gramática que trata do modo correto de escrever as palavras (TERRA; NICOLA, 2004, p. 33), funciona como uma ferramenta fundamental para unificar a escrita e contribui para que seja eficiente a comunicação entre os usuários da língua. Ou seja, diante de uma realidade de variação linguística,

a ortografia neutraliza esse tipo de variação e, desse modo, permite uma circulação da escrita em diferentes épocas e lugares, sem que os leitores tenham que se preocupar com as pronúncias dos autores (CAGLIARI, 2002, p. 12).

Vale ressaltar, pois, que a ortografia é uma convenção, ou seja, algo definido socialmente. Sua função também, portanto, é neutralizar as variações linguísticas e padronizar a escrita, conforme diz anteriormente Cagliari (2002).

No ensino de língua portuguesa, o trabalho com ortografia sempre se mostrou um desafio aos professores. Esse desafio é devido, em parte, à prioridade que se tem dado, no ambiente escolar, à formação de alunos leitores e produtores de textos. Isso pode ser constatado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos (5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental):

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos [...] (BRASIL, 1998, p. 52).

Na citação anterior, pode-se identificar o foco do ensino voltado para o desenvolvimento da competência de ler e produzir textos. Entretanto, deve-se atentar para a necessidade de as práticas de leitura e produção textual e o domínio da ortografia andarem de mãos dadas: “[...] sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, [...] é preciso ensinar ortografia” (MORAIS, 2002, p. 17). Pode-se concluir, então, que, até para um bom desempenho em produção textual, a ortografia também é fundamental.

No que tange à relação entre o livro didático de português e o ensino de ortografia, ao analisar a qualidade de um material didático de língua portuguesa, para que seja eficaz e faça o aluno desenvolver-se no seu processo de aprendizagem, é necessário ater-se a alguns critérios fundamentais, conforme explanam os seguintes autores.

[...] é preciso reconhecer que, após a avaliação praticada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros de língua portuguesa – e das demais áreas do saber – estão muito melhores que antes. Em segundo lugar, porque, via de regra, quem diz que não segue um livro específico tende, na realidade, a inspirar-se em atividades propostas por vários livros didáticos. Assim, para que o trabalho embasado pelos livros didáticos não ocorra de forma aleatória e não-consciente, julgamos importante debruçar-se sobre aqueles recursos didáticos com um olhar criterioso (MORAIS; SILVA, 2007, p. 127).

É possível perceber, conforme apontam anteriormente Moraes e Silva (2007), a importância e necessidade de um olhar criterioso para a análise do livro didático de língua portuguesa. Os critérios que devem ser atendidos por material didático de língua portuguesa, segundo Rangel (2001, p. 13), são: proporcionar aos alunos o contato com textos de diferentes gêneros e tipologias de composição; propiciar atividades de leitura para gerar competência leitora; promover práticas de produção textual para a formação de alunos escritores; explorar as interfaces entre língua oral e língua escrita; e abordar os conhecimentos linguísticos de forma ligada aos demais conteúdos. Tratando mais especificamente da ortografia, há também critérios a ela destinados quando explorada em um livro didático, a saber:

[...] examinar se o manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre o seu ensino e aprendizagem; realizar um levantamento das correspondências letra-som que o livro didático propõe que se ensine em ortografia; examinar que atividades são propostas para ensinar ortografia; analisar se o livro didático trata diferentemente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica; observar se existem atividades que exploram a segmentação de palavras; analisar como a acentuação de palavras é abordada (MORAIS; SILVA, 2007, p. 128).

Dentre os critérios supracitados para o ensino de ortografia no livro didático, aqueles que farão parte mais diretamente do viés desta pesquisa são: fazer levantamento das correspondências letra-som que o livro didático escolhido para análise propõe para o ensino de ortografia; examinar que atividades são propostas para o referido ensino, ou seja, como são trabalhadas essas correspondências, se a partir de uma abordagem tradicional ou reflexiva. A efetivação ou não de tais critérios precisa ser investigada não só em materiais didáticos de séries iniciais e finais do ensino regular, mas também em materiais destinados a outras modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que será explanada no tópico seguinte.

153

A Educação de Jovens e Adultos e a qualidade de seus materiais didáticos

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem por objetivo oferecer uma melhor oportunidade para as pessoas que, por algum motivo, não concluíram o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada ou no conhecido tempo regular. É um meio ou ação de estímulo ao reingresso de jovens e adultos às salas de aula, respeitando as características desse público, dando-lhes oportunidades, no âmbito educacional, adequadas às suas condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames próprios e com material didático específico (BRASIL, 2002).

A Educação de Jovens e Adultos é definida pelo artigo 37 da LDB (Lei nº 9 394/96) como a modalidade de ensino destinada aos que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade regular (BRASIL, 2012). A principal tarefa da EJA é fazer valer o previsto no artigo 208-inciso I da Constituição Federal de 1988 que garante o acesso e a permanência ao Ensino Fundamental a todos.

Após conhecer um pouco sobre a EJA, faz-se necessário entender a situação dos materiais didáticos que são produzidos para tal modalidade. Segundo Ribas (2014), a qualidade dos materiais didáticos voltados para a EJA é um aspecto que ainda precisa avançar muito:

Ainda existe pouca gente que faz material efetivamente pensado para os adultos. Ocorre muito a adaptação de materiais da escola regular, mas não basta trocar a imagem ou um texto. Há que se pensar no material com uma proposta pedagógica que leve em conta aquele sujeito (RIBAS, 2014, p. 82-84).

Como se pode perceber na citação de Ribas (2014), uma das mais relevantes problemáticas quanto à didática pedagógica da EJA é o fato de haver um trabalho com alunos adultos com a utilização de materiais voltados para crianças e adolescentes. Fator agravante para esta situação foi a inclusão da EJA no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir da resolução nº 51/2009, do Ministério da Educação. Isso é devido ao fato de muitas editoras possuírem um foco maior na educação regular, acabando por incluir em um mesmo rol os materiais utilizados tanto por alunos regularizados no tempo escolar quanto para os jovens e adultos que retomam a educação básica após período de abandono.

Por conseguinte, ainda segundo Ribas (2014), os materiais para o público da EJA devem ser preparados levando-se em consideração que tal público aprende de maneira diferente, o que implica em um sistema e metodologia de ensino também diferentes. Nesse contexto, destaca-se também o interesse e a qualificação que os profissionais da educação dessa modalidade de ensino precisam fomentar para melhor atuarem no ensino destinado a jovens e adultos, conforme suas necessidades.

Um dos primeiros pontos que tanto os autores de livros didáticos quanto os professores da EJA devem considerar é que o tipo de público dessa modalidade de ensino é constituído por pessoas que não estão mais na mesma fase escolar que crianças e adolescentes, uma vez que já têm bastantes experiências pessoais e profissionais. O fundamental é partir dos interesses e das necessidades dos alunos, visto ser este o grande desafio ao se produzir um material didático. Profissionais que lecionam nessa modalidade não podem trabalhar apenas seguindo um currículo ou grade, elementos basicamente escolares, mas precisam se adequar e trabalhar com foco voltado para a necessidade desses alunos que retomam a vida estudantil.

Dessa forma, é função das editoras e dos autores de materiais didáticos voltados para a EJA adaptá-los ao público adulto, dando

espaço para os professores decidirem o que querem ou não utilizar e apresentando sugestões diversas de abordagens no decorrer do processo de ensino. Isso precisa ocorrer porque essa modalidade de ensino deve propiciar a seus alunos tanto a possibilidade de desenvolver competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares quanto a de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo e ao exercício da cidadania. Por esses motivos, deve ser priorizado o diálogo professor-aluno, o qual enriquece o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2002).

Atividades de ortografia e suas categorias de análise

A maneira como os exercícios de ortografia estão dispostos nos materiais didáticos de língua portuguesa é bastante influente no processo de aprendizagem da ortografia. Isso é algo muito relevante, uma vez que, segundo Moraes e Silva (2007), há maneiras distintas de se abordar a ortografia nos exercícios e atividades: tradicional (memorização), progressista ou espontaneísta e, por último, reflexiva.

Como concebemos o ensino de ortografia? Essa é uma questão importante, já que existem, segundo nossa compreensão, pelo menos, três modos distintos de respondê-la. Em uma primeira concepção, que costumamos chamar de “tradicional”, o ensino de ortografia aconteceria mediante a repetição e a memorização, sendo essa abordagem bastante conhecida entre nós. Em outro extremo, encontramos as orientações ligadas à ausência de ensino – ou ao ensino assistemático – da ortografia na escola. Essa segunda concepção – muitas vezes tida como “progressista” – parece-nos desastrosa: deixa-se de ensinar e continua-se cobrando a correção ortográfica. Não assumindo nem uma nem outra posição, consideramos uma terceira perspectiva, segundo a qual a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão (MORAIS; SILVA, 2007, p. 61-62).

Dentre as concepções acerca do ensino de ortografia apresentadas anteriormente, a reflexiva será a que norteará o foco desta pesquisa, que é analisar os exercícios de ortografia em materiais didáticos da EJA, especificamente na coleção **Tempo de Aprender** das séries finais do Ensino Fundamental. A abordagem tradicional, em vez de propiciar práticas de reflexão sobre ortografia aos alunos, conduz apenas a uma espécie de verificação se o aluno escreve corretamente ou não, colocando-o em uma postura passiva e mecanicista diante das normas ortográficas. A reflexiva, por sua vez, trata a ortografia como objeto de reflexão, levando o aluno a refletir e discutir o porquê de uma

determinada palavra ser escrita dessa ou daquela maneira, descobrindo se há ou não regras para o uso de tal ou qual letra.

A partir das concepções do ensino de ortografia mostradas anteriormente por Morais e Silva (2007), é necessário conhecer um pouco de que maneira os exercícios de ortografia podem estar dispostos ao longo de um material didático. Eles podem ser de:

- **Memorização** – São aqueles de caráter mais tradicional, que levam os alunos a apenas copiarem um grupo de palavras para memorizar a grafia delas. Neles se encaixam as questões cujos comandos são identificar palavras ou letras, circular ou grifá-las, assim como preencher lacunas.
- **Reflexão** – As atividades destinadas à reflexão são aquelas que fazem o aluno refletir sobre a grafia das palavras e não apenas memorizá-las ou identificá-las. Os comandos das atividades desta natureza compreendem realizar pesquisas, comparar e diferenciar escrita e enquadrar palavras em grupos a partir de uma constatação analítica do princípio gerativo (ou regra). Exigem sempre do aprendiz uma postura ativa em seu processo de aprendizagem ou aquisição ortográfica, levando-os a pensar diante das questões que lhe são propostas.
- **Sistematização** – Já as questões voltadas à sistematização são aquelas em que o aluno, após uma série de outras atividades, de memorização ou reflexivas, consegue consolidar a regra de alguma correspondência letra-som que venha sendo trabalhada em sala de aula. Essa categoria permite ao aluno até escrever com segurança palavras que, para si, eram desconhecidas, visto ter internalizado o princípio gerativo a elas referente.

As duas últimas categorias resumem a perspectiva reflexiva estudada e defendida por Morais (2002) e devem ser o foco dos autores de livros didáticos de língua portuguesa, quando o assunto é ortografia. Só a partir desta visão reflexiva, o aluno será capaz de sanar dúvidas ortográficas recorrentes, não de uma maneira imposta e mecanicista, mas de uma forma que, pouco a pouco, ele saiba o porquê de estar escrevendo determinada palavra com este ou aquele grafema.

No que respeita às regularidades e irregularidades ortográficas, cumpre ressaltar que, no processo de aquisição da escrita, é comum os aprendizes encontrarem variadas dificuldades, ao se depararem com as normas ortográficas da língua. Por esse motivo, primeiramente é preciso saber que

[...] a ortografia da nossa língua apresenta dificuldades regulares e irregulares e, sendo assim, é importante que o professor ajude o aluno a superar, progressivamente, as questões ortográficas para as quais existe uma regra que pode ser compreendida e a perceber que, em certos casos, não há regras e que é preciso memorizar a forma correta. (MELO, 2007, p. 78).

Noutras palavras, cabe ao professor fazer com que, paulatinamente, os alunos identifiquem que correspondência letra-som está sendo empregada na escrita desta ou daquela palavra: se é uma regularidade ou irregularidade ortográfica e de que tipo. Para tanto, é de fundamental importância que tais regularidades e irregularidades sejam exploradas, tanto pelo professor em seus planos de aula quanto pelos livros didáticos em suas seções de teoria e exercícios.

Um dos objetivos deste artigo é averiguar de que maneira estão distribuídas as correspondências letra-som ao longo das atividades que se propôs analisar aqui. Para isso, é necessário mencionar tais correspondências e suas características. É o que será feito a seguir, tomando por base Morais (2002).

Correspondências regulares diretas – Este grupo engloba as relações letra-som P, B, T, D, F e V. Nestes casos, encontram-se geralmente poucas dificuldades por parte dos alunos, uma vez que não há uma competição ortográfica entre tais letras, ou seja, não existe nenhuma letra competindo com outra letra para grafar o som de um determinado grafema.

Segundo Morais (2002), as trocas cometidas nesses tipos de regularidades podem ser trabalhadas e corrigidas pontualmente com aqueles alunos que a cometem. Porém, para a EJA das séries finais do Ensino Fundamental, é importante que essas regularidades, se houver dificuldades, sejam trabalhadas com toda a turma, visto ser este um público diferente, que retomou os estudos após longo ou considerável período de afastamento da sala de aula. Enfim, o objetivo dos exercícios que trazem esses tipos de correspondências é analisar fonologicamente palavras em que tais sons aparecem, traçando um comparativo de sua escrita.

Correspondências regulares contextuais – Neste grupo de relações letra-som, é o contexto dentro da palavra que define qual letra ou dígrafo deve ser usado; ou seja, leva em consideração a posição da correspondência fonográfica na palavra. Exemplo de tais regularidades é a disputa do R e do RR, do G ou GU, do C ou QU, etc.

O aprendizado das regras contextuais requer dos aprendizes modos distintos de raciocinar sobre a escrita das palavras. Para isso, é necessário que os exercícios que trazem essas regularidades sejam trabalhados reflexivamente, principalmente quando se trata da EJA. Morais (2002) indica os exercícios de classificação e produção de palavras, reais e inventadas, como meios eficazes de se trabalhar tanto com as regularidades contextuais quanto com as regularidades morfológico-gramaticais, que serão explicadas a seguir.

Correspondências morfológico-gramaticais – Este terceiro grupo das correspondências ortográficas regulares engloba as relações letra-som que se baseiam na compreensão de regras nos campos morfológico e semântico da língua, ou seja, a escrita de uma palavra com este ou aquele grafema está ligada a um princípio gerativo (ou regra) a ser absorvido pelo aluno, como nos outros tipos de regularidades. Porém, neste grupo, as grafias de uma ou outra correspondência, que competem entre si, estão ligadas à categoria gramatical a que pertence a palavra, estabelecendo uma regra. Por exemplo: os adjetivos que indicam o lugar de nascimento de um indivíduo ou origem de algo são escritos com ESA (chinesa, portuguesa, francesa, etc.), enquanto que substantivos abstratos são grafados com Z (beleza, pureza, realeza, etc.).

É importante que atividades que abranjam essas regularidades ortográficas construam com os alunos um aprendizado reflexivo acerca das principais classes de palavras que trazem correspondências letra-som que competem entre si, assim como das flexões verbais (como o -am do pretérito e o -ão do futuro), entre outros.

Correspondências irregulares – Este grupo abrange as correspondências letra-som para as quais não há regras (ou

princípios gerativos), constituindo, portanto, casos especiais no estudo de ortografia. Nesses casos, é necessária a consulta ao dicionário, além da produção textual e da reescrita. Exemplos de irregularidades estão nas grafias de letras que têm som de S (**seguro**, **cidade**, **auxílio**, **cassino**, **piscina**, **cre**sc**o**, **fiz**, etc.), assim como do H inicial (**hora**, **harpa**, **herói**) e de ditongos que têm uma pronúncia monotongada (peixe – pexe, madeira – maderá, vassoura – vassora), dentre outras.

Quanto às atividades que envolvem correspondências letra-som irregulares, Morais (2002) aponta maneiras que têm obtido êxito em suas pesquisas e estudos voltados para o ensino de ortografia. Segundo ele, a prioridade deve ser dada às palavras mais usadas no cotidiano; ou seja, cabe ao professor dar ênfase às palavras com irregularidades grafofônicas de uso frequente na escrita por meio da leitura, das produções textuais dos alunos e da reescrita destas, até que eles internalizem a grafia de tais palavras. O autor atenta, ainda, para a importância de se construir listas de palavras com irregularidades, à medida que vão sendo apresentadas e estudadas na rotina escolar, sendo explanadas separadamente, conforme a natureza da irregularidade. Por exemplo: possibilitar, primeiramente, que os alunos se familiarizem com as palavras iniciadas por H (hora, hoje, honra etc.), depois partir para as palavras escritas com SC mais usadas (consciência, crescer, adolescência, etc.) e, assim, sucessivamente, até os alunos terem contato com todas as palavras que têm irregularidades, mas que, por serem de uso frequente, precisam ter sua grafia conhecida.

Procedimentos metodológicos

A coleta de dados desta pesquisa deu-se por meio da averiguação dos livros da Coleção **Tempo de Aprender** do 6º, 7º, 8º e 9º anos, iniciando-se com o folheamento do módulo de Língua Portuguesa na busca de seções que traziam o assunto de ortografia. Nesse processo, verificou-se primeiramente se a explanação sobre ortografia era breve ou longa; se havia um número considerável de exercícios práticos, bem como se eram frequentes as seções voltadas ao aprendizado ortográfico. Todos esses procedimentos deram fundamental apoio aos levantamentos e análises da pesquisa, de modo a subsidiarem-na.

Depois de localizadas as seções concernentes à ortografia, foram analisados os exercícios nelas propostos para os usuários dos livros. Nessa análise, buscou-se identificar quais as correspondências letra-som eram exploradas nesses exercícios: regularidades diretas, regularidades contextuais, regularidades morfológico-gramaticais e/ou irregularidades. Por fim, após esses primeiros procedimentos, os exercícios, considerando-se as correspondências letra-som por eles exploradas, foram descritos a partir dos objetivos específicos traçados para esta pesquisa. Ou seja, analisou-se como as correspondências letra-som — regularidades e irregularidades — eram exploradas nas atividades de ortografia: se a partir da abordagem tradicional (memorização) ou se a partir da abordagem reflexiva.

Vale ressaltar que este trabalho de folhear, identificar as seções de ortografia e a frequência delas nos capítulos/unidades, bem como classificá-las segundo os critérios de pesquisa adotados, foi realizado com cada módulo de Língua Portuguesa nos quatro livros (6º, 7º, 8º e 9º ano) da Coleção “Tempo de Aprender”, em ordem crescente das séries.

Depois desse processo metodológico inicial, foram feitos *scanners* dos exercícios que geraram mais discussões após a análise das abordagens do ensino de ortografia neles contidas. Também foram construídas tabelas indicadoras das quantidades de questões elaboradas a partir das abordagens tradicional e reflexiva e dos tipos de correspondências grafofônicas exploradas nessas atividades.

Toda essa metodologia visou ao esclarecimento de como se dá, a partir do livro didático, o processo de ensino-aprendizagem de ortografia e quais as características de cada abordagem, mais especificamente na coleção **Tempo de Aprender**, para que se possam apontar e levantar questões quanto ao ensino de ortografia nos livros didáticos de língua portuguesa: o que avançou e o que precisa melhorar.

Análise dos exercícios de ortografia

Como *locus* de pesquisa deste trabalho, foi escolhida a coleção **Tempo de Aprender** por abranger livros voltados para a EJA, modalidade de ensino relacionada aos objetivos do presente trabalho. Essa escolha também é devida ao fato de a referida coleção ter sido desenvolvida por educadores atuantes na EJA e ter uma organização em eixos temáticos que proporciona a integração entre as diferentes disciplinas desse ciclo

de ensino. Após escolher a coleção **Tempo de aprender** EJA-PNLD das séries finais do Ensino Fundamental, viu-se que ela contempla todas as disciplinas estudadas nesse período de ensino, tratando-se, portanto, de um volume único para cada série (6º, 7º, 8º e 9º ano). O volume único desta coleção continha, para cada disciplina, duas unidades com dois capítulos cada, perfazendo um total de quatro capítulos por disciplina para cada série, a serem trabalhados durante o ano.

O módulo de língua portuguesa era o primeiro de cada volume. Deste módulo, buscaram-se as seções que tratassem da ortografia. No módulo das quatro séries, constatou-se que a ortografia era abordada na seção intitulada **Olhe a escrita**, porém não era tão frequente quanto as seções que traziam interpretação textual, noções morfossintáticas e gêneros textuais. Constatou-se, portanto, certa deficiência nessa coleção, que é o fato de haver poucas seções abrangendo ortografia, pois, como diz Moraes (2002, p. 17), “sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, penso que é preciso ensinar ortografia. ”

Após tal constatação, buscou-se verificar a natureza dos exercícios, isto é, se eram de memorização, reflexivos, etc. e o(s) tipo(s) de correspondência letra-som que era(m) explorado(s). Tomou-se sempre como critério de análise a perspectiva reflexiva do ensino/aprendizagem de ortografia difundida por Moraes (2002). Vale ressaltar que este trabalho de identificação das seções de ortografia, a sua quantificação nos capítulos/unidades e a sua classificação, segundo os critérios de pesquisa adotados, realizou-se em cada módulo de língua portuguesa nos quatro livros (6º, 7º, 8º e 9º ano), em ordem crescente das séries. A seguir, são analisados os materiais por cada série.

Material do 6º ano

Das quase 100 páginas do conteúdo de língua portuguesa dessa série, só havia duas abrangendo o tema ortografia na seção **Olhe a escrita**. Esse assunto era trabalhado segundo a perspectiva reflexiva de Moraes, por meio de exercícios que traziam questões ligadas ao texto, com cruzadinhas, e que perguntavam aos alunos de maneira sistemática e reflexiva, exigindo deles postura ativa diante do próprio aprendizado. Abaixo, na figura 1, pode ser contemplado um exemplo desse tipo de exercício reflexivo.

Figura 1 – Exercício de ortografia nº 1

2. Responda a partir do que você observou nas palavras anotadas.
- a) Que som tem o "c" nas palavras encontradas?

 - b) Quando usamos "ç" no meio dessas palavras?

 - c) Quando usamos "c" no meio dessas palavras?

Fonte: SILVA; SILVA; MARCHETTI, 2009, p. 66 (6º ano)

Quanto às correspondências letra-som, os exercícios desta série abordavam as relações grafofônicas irregulares: o uso do C com o som de S no meio das palavras, do Ç, e da consoante Z com som de S (fricativa) no final de palavras (feroz, voz, fez), etc. Uma das maneiras defendidas por Moraes de como devem ser exercitadas as correspondências letra-som dessa natureza, que é a de pesquisa e separação em grupos/tabelas de palavras já existentes, estava presente no último exercício de ortografia do 6º ano, apresentado a seguir, na figura 2.

Figura 2 – Exercício de ortografia nº 2

7. Pesquise em jornais, panfletos, revistas ou livros dez palavras em que o "c" e o "ç" tenham som de s. Em seu caderno, copie o quadro a seguir e escreva nele as palavras que encontrou.
- | c | ç |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Fonte: SILVA; SILVA; MARCHETTI, 2009, p. 67 (6º ano).

Material do 7º ano

Nesta série, por sua vez, das quase 100 páginas correspondentes à língua portuguesa, apenas uma trazia conteúdo de ortografia, e com pouquíssimas questões. Embora tal carência de atividades de ortografia indique certo grau de descaso com o ensino de ortografia, os exercícios desta série também eram abordados de maneira reflexiva, como mostra a figura 3.

Figura 3 – Exercício de ortografia nº 3

1. Observe estas palavras retiradas do texto da seção **Desvendando o tema:**

crescimento – nascidas – adolescente

a) O que há em comum na escrita dessas palavras?

b) Nas palavras acima, as letras "sc" têm som de apenas uma letra. Qual é ela?

c) Você se lembra de alguma outra palavra escrita dessa maneira? Cite-a.

Fonte: SILVA; SILVA; MARCHETTI, 2009, p. 81 (7º ano).

No que diz respeito às correspondências fonográficas, as questões também, como no 6º ano, exploravam irregularidades. Havia um exercício de natureza semelhante à das listas de palavras mencionadas por Moraes (2002), como mostra a figura 4. Vale lembrar que a maneira como devem ser exercitadas as relações letra-som, segundo o autor, está diretamente ligada à categoria reflexiva no trato ortográfico.

Figura 4 – Exercício de ortografia nº 4

2. Pesquise, em jornais e revistas, dez palavras escritas com "sc"

a) Copie-as em seu caderno e forme frases com cada uma delas.

b) Depois de realizar essa tarefa, monte um banco de palavras, conforme o modelo a seguir.

Banco de palavras	
1. XXXXXXXXXXXX.	6. XXXXXXXXXXXX.
2. XXXXXXXXXXXX.	7. XXXXXXXXXXXX.
3. XXXXXXXXXXXX.	8. XXXXXXXXXXXX.
4. XXXXXXXXXXXX.	9. XXXXXXXXXXXX.
5. XXXXXXXXXXXX.	10. XXXXXXXXXXXX.

c) Em seguida, escolha algumas dessas palavras e crie uma cruzadinha.

d) Troque seu jogo com o do colega e procure resolver a cruzadinha que recebeu dele.

e) Depois, confirmem as respostas.

Fonte: SILVA; SILVA; MARCHETTI, 2009, p. 82 (7º ano)

Material do 8º ano

Nesta série, também só uma vez apareceu a seção **Olhe a escrita**. Porém, não aludia às correspondências letra-som, e sim à acentuação gráfica e tonicidade, ou seja, abordava o conteúdo reflexivamente, embora fosse um assunto de fonética. Concluiu-se que, levando em consideração apenas o livro didático, o aluno do 8º ano da EJA de uma escola que adotasse essa coleção não teria durante o ano contato com atividades que o levassem a pensar sobre a ortografia.

Material do 9º ano

Por último, no material do 9º ano, identificaram-se, por duas vezes, a seção **Olhe a escrita**, ao longo das quase 100 páginas do módulo de língua portuguesa, diferentemente das outras séries que continham essa seção apenas uma vez. No entanto, as duas seções, embora abordassem a escrita de maneira reflexiva e sistemática, não exploravam as relações letra-som em seus exercícios. A primeira trazia um assunto também fonético: a acentuação de palavras, os ditongos, etc., dando continuidade ao tema abordado no 8º ano. Já a segunda ocorrência da referida seção explorava o emprego de termos geradores de dúvidas na escrita: a disputa ente **há** (verbo haver) e **a** (preposição), que só pode ser resolvida considerando-se o contexto de uso de cada vocábulo.

Após a análise dos exercícios de cada série, foram levantados os dados quantitativos da pesquisa, englobando os livros das quatro séries finais do Ensino Fundamental. Esses dados quantificam as questões e mostram sua ocorrência percentual em duas instâncias: primeiramente quanto à abordagem utilizada para explorar ortografia (memorização ou reflexiva) (ver tabela 1); depois quanto aos tipos de correspondências letra-som trabalhados nos exercícios (ver tabela 2).

Conforme se pode observar na Tabela 1, embora não houvesse muitas seções abrangendo ortografia, as 19 questões referentes a esse conteúdo encontradas na coleção **Tempo de Aprender** são trabalhadas a partir da abordagem reflexiva, proposta por Moraes (2002), o que aponta um avanço do material didático de português.

Tabela 1 – Frequência de exercícios de ortografia da coleção **Tempo de aprender** quanto à abordagem

Categoria	Quantidade de questões	Ocorrência (%)
De memorização	0	0 %
Reflexiva	19	100 %
TOTAL	19	100 %

Tabela 2 – Frequência de exercícios de ortografia da coleção **Tempo de aprender** quanto às correspondências letra-som

Correspondências	Quantidade de questões	Ocorrência (%)
Regulares diretas	0	0 %
Regulares contextuais	0	0 %
Regulares morfológico-gramaticais	0	0 %
Irregulares	9	47 %
Outros	10	53 %
TOTAL	19	100 %

Já na Tabela 2, é possível constatar que, dessas mesmas 19 questões, 9 trabalham apenas as correspondências letra-som irregulares e 10 englobam outros assuntos concernentes à ortografia; embora as correspondências grafofônicas irregulares necessitem de uma atenção maior, como o faz a coleção analisada, seria fundamental que esta tivesse mesclado nos exercícios os outros tipos de correspondências, a fim de que os alunos tivessem o conhecimento e o treino com todas elas.

Considerações finais

Percebeu-se um grande cuidado dos autores da coleção escolhida para análise neste trabalho de pesquisa no que diz respeito às categorias dos exercícios. Eles não se prenderam à abordagem de memorização tradicionalista, tantas vezes ineficaz no processo de ensino/aprendizagem de ortografia. Todos os exercícios de todas as seções **Olhe a escrita** seguiram a abordagem reflexiva e sistemática, difundida e recomendada por Morais (2002) aos educadores de língua portuguesa. Isso é um fator bastante positivo e um grande avanço para o ensino de ortografia.

Por outro lado, a quantidade de exercícios de ortografia no material analisado pode ser considerada deficiente, uma vez que foram folheadas quase 400 páginas (referentes às quatro séries) e encontradas pouquíssimas seções que abordavam ortografia. Ou seja, isso mostra como um assunto tão importante no ensino da língua portuguesa é esporádico em muitos materiais didáticos. A partir dessa constatação, notou-se, conseqüentemente, que pouco eram discutidas as correspondências letra-som, e, nas seções em que elas foram identificadas, a ênfase estava voltada apenas para as irregularidades, o que não é ruim, mas o melhor seria que todos os tipos de correspondências letra-som fossem distribuídos ao longo das questões. Isso porque não havia menção ao estudo das regularidades contextuais nem das morfológico-gramaticais, que também são importantes no ensino-aprendizagem de ortografia das séries finais do Ensino Fundamental, principalmente para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que precisam ter contato maior com certas peculiaridades fundamentais da língua.

É preciso evidenciar a necessidade de que a ortografia precisa ser mais abordada, no mesmo grau que a leitura e produção de textos, uma vez que a ortografia também é um conteúdo fundamental para o

estudo de língua portuguesa. Considerá-la e buscar meios para efetivá-la como elemento da língua que deve ser frequente e não esporádico nos livros didáticos de português é uma meta urgente que cabe às diretrizes pedagógicas e aos autores de materiais didáticos.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 7 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 44 p. (Série legislação, n. 95). Disponível em: < http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf >. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 256 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf >. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> >. Acesso em: 12 abr. 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43 -58, 2002. Disponível em: < ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2097 >. Acesso em: 12 abr. 2016.

CALIATTO, Suzana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da escrita em jovens e adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/701> >. Acesso em: 12 abr. 2016.

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

_____.; SILVA, Alexsandro da. Ensinando ortografia na escola. In: MELO, Kátia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf> >. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: MELO, Kátia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf> >. Acesso em: 12 abr. 2016.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalçado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RIBAS, Patrícia. Material didático ainda inadequado. **Educação**, São Paulo, ano 18, n. 205, p. 82-90, maio 2014. Edição de Aniversário – 17 anos.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 2005.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; MARCHETTI, Greta Nascimento. **EJA 6º ano – Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)

_____. **EJA 7º ano – Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)

_____. **EJA 8º ano – Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)

_____. **EJA 9º ano – Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)

Recebido em: 15 de jun. de 2016.

Aceito em: 17 de jul. de 2016.