

O Livro didático de português pós-PNLD: como anda o ensino de ortografia?

Jorge Luís Lira da Silva

Resumo

Este estudo pretende verificar o tratamento dado à ortografia pelos livros didáticos de português (LDP) das séries finais do Ensino Fundamental, no eixo da análise linguística. Analisamos duas coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (2005) e seus respectivos manuais do professor. Procuramos, assim, tratar de questões tais como: existia um ensino sistemático de ortografia ao longo das séries? Como o manual do professor concebia o aprendizado da ortografia? Existia um tratamento diferenciado para os casos regulares e irregulares da norma ortográfica? Existia um ensino voltado à segmentação e à acentuação de palavras? Os resultados obtidos sugerem que o ensino sistemático da norma ortográfica ainda terá um caminho longo para ser trilhado, de modo a considerar-se a ortografia um objeto de conhecimento que precisa ser transformado em objeto de ensino, didaticamente refletido.

Palavras-chave: ensino de ortografia, livro didático de português, ortografia.

Portuguese Textbooks after TNP: how the orthography teaching is going?

Abstract

This study intend to check out the treatment dispensed to the orthography by the Portuguese Textbooks (PT) of the elementary teach final series, on the axis of the linguistic analyze. We analyzed two sets of Portuguese Textbooks approved in 2005 by the Textbook National Program (TNP) and their

respective teacher's manuals. We focused the following issues: was there a systematic teaching of orthography throughout the grades? How did the teachers' manuals conceive orthography learning? Was there a differential treatment for regular and irregular orthography cases? Was there a teaching aimed at words segmentation and diacritics' use? The obtained data showed that the systematic normative orthography teaching still has a long way to walk, and has to be considered the orthography as a knowledge object which one needs to be transformed in a teaching object, didactically thought.

Keywords: orthography teaching, portuguese textbook, orthography.

Para começo de conversa...

Com o advento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em meados da década de noventa, do século passado, houve uma melhoria significativa na escolha dos livros didáticos indicados para serem usados em nossas escolas. Esses livros passaram, então, pelo crivo de uma comissão de profissionais das diversas áreas do conhecimento, no intuito de garantir uma análise que levasse em consideração o olhar de especialistas, avaliando se tais livros eram adequados ou não para serem distribuídos nas escolas.

No presente estudo, nosso interesse residiu em investigar o eixo da análise linguística. A opção por analisar a didatização proposta para o ensino da análise linguística nos livros didáticos não foi ingênua. Há aproximadamente três décadas, o ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de permanente discussão sobre a necessidade de se repensar a educação no País. Segundo alguns autores (SOARES,1997; MORAIS, 2002), a razão do fracasso escolar, do índice de evasão e de repetência estariam relacionados às dificuldades da escola em lidar com questões de linguagem. De acordo com Moraes (2002), diferentes estudos apontam certo conservadorismo da instituição escolar em inovar o ensino de língua portuguesa, sobretudo, do eixo didático denominado “análise linguística”. Ainda, segundo o autor, os professores que procuram inovar o ensino de língua portuguesa, priorizando os eixos

didáticos de leitura e produção de textos, parecem, muitas vezes, encontrar obstáculos em efetivar novas propostas de ensino-aprendizado “do sistema de escrita alfabética e da norma linguística de prestígio” (MORAIS, 2002, p.01).

Nesse percurso, compreendemos que, no debate teórico-metodológico atual, presente nos saberes produzidos na academia e nos produzidos como textos do saber (CHEVALLARD, 1991), o enfoque da análise linguística parece concentrar-se, com maior especificidade, em questões de textualidade, secundarizando outros aspectos da língua, como ortografia e concordância, ligados à morfologia e à sintaxe, sob a justificativa de não se efetivar uma concepção de língua como “sistema em si” (cf. MORAIS, no prelo).

Partimos, portanto, do entendimento da análise linguística como um eixo didático e atividade linguística que contempla a reflexão em torno de questões de textualidade, mas também de aspectos de normatividade. Isto justifica nosso recorte, em um primeiro momento, em torno da análise do tratamento dado ao objeto de conhecimento linguístico “ortografia”, em livros didáticos de português, recomendados pelo PNLD-2005.

Outro aspecto que legitima esse estudo sobre a didatização da ortografia, em livros didáticos destinados às etapas finais do Ensino Fundamental, é o esforço de desconstruir uma concepção de ensino de norma ortográfica restrita somente às séries iniciais, como se esse período fosse suficiente para o aprendizado da norma ortográfica. Questionamos a ideia de que tal objeto de conhecimento linguístico seria um produto acabado, cujo aprendizado se encerraria em um período curto, em um espaço definido no processo de escolarização. Contrariamente a essa perspectiva, concebemos que o ensino de ortografia deve ser contínuo, explicitado em todas as etapas da vida escolar.

Assim, neste artigo, pretendemos verificar como autores de livros didáticos propuseram o trabalho didático com a norma ortográfica. Procuraremos responder às seguintes questões: existia um ensino sistemático de ortografia ao longo das séries? O que o manual do

professor revelava sobre essa questão? Existia um tratamento diferenciado para os casos regulares e irregulares da norma ortográfica? Como se abordava o emprego da acentuação e a segmentação de palavras no texto?

ORTOGRAFIA: algumas primeiras considerações

A não-familiarização com a norma ortográfica torna o usuário da língua vítima de estigma e de preconceito linguístico-social. A natureza normativa do objeto de conhecimento em estudo não permite transgressões na escrita (a não ser quando a transgressão está a serviço da produção de sentidos), ou seja, em se tratando de ortografia, “as convenções estabelecidas são avaliadas taxativamente: a grafia de uma palavra ou está certa ou errada, não se julgando sua qualidade em termos de ‘aproximação’ do esperado” (MORAIS, 2005).

De acordo com Morais (2000), a ortografia é um tema querido por poucos, além de ocupar um lugar controvertido no debate pedagógico atual, no qual a valorização do texto parece proibir o tratamento de determinados objetos de ensino-aprendizagem que estejam em outros níveis linguísticos (fonema, letra, palavra, frase, por exemplo). Segundo o autor, as atuais dúvidas sobre como tratar a ortografia são o reflexo dos avanços que temos vivido na área de língua portuguesa e que nos têm levado a priorizar, no trabalho escolar, a formação de alunos que possam ler e produzir textos significativos (MORAIS, 2003a).

Creemos que essa situação parece ainda mais grave quando pensamos em um tratamento didático para as séries finais do ensino fundamental, já que as preocupações nesse nível de ensino apontam para um enfoque maior nos eixos de leitura e de produção de textos, em detrimento do trabalho com a ortografia e de outros objetos de conhecimento de natureza mais normativa.

De acordo com Morais (2003a, p.20), quando compreende a escrita alfabética e consegue ler seus primeiros textos, a criança já apreendeu o

funcionamento do *sistema de escrita alfabética* (grifos do autor), mas ainda desconhece a *norma ortográfica* (grifos do autor). Para Moraes esta é uma distinção importante, para compreendermos por que os alunos principiantes (e também os alunos mais veteranos) cometem tantos *erros* ao escreverem seus textos e por que precisamos ajudá-los na tarefa de aprender.

Não queremos com essas considerações relegar a um plano secundário o trabalho com a leitura e a produção textuais, mas chamamos a atenção para o fato de que é preciso ensinar ortografia sistematicamente, para não correremos o risco de, numa visão pseudo-construtivista, acharmos que os alunos irão apropriar-se das convenções ortográficas naturalmente, de uma forma espontaneísta, através do contato com livros e outros impressos. Chamamos atenção para o fato de que esse contato é muito importante, inclusive porque a experiência com a leitura imprime no leitor familiaridade com o léxico disponível nos gêneros textuais lidos e, conseqüentemente, uma memória visual das palavras encontradas nesses textos.

Por outro lado, destacamos uma outra postura que é distorcer o trabalho com a ortografia e assumir uma atitude preconceituosa na abordagem desse objeto de conhecimento, quando este se presta fundamentalmente à aprovação ou à reprovação dos alunos e para promover o fracasso escolar (MORAIS, 2003a).

Diante disso, concordamos com esse autor quanto a não vermos nenhuma oposição entre adotar uma perspectiva construtivista e ensinar ortografia, principalmente num momento em que o discurso do letramento ganha força no cenário educacional. Atentemos para o fato de que, nas práticas sociais de escrita, somos inquiridos a nos relacionar com os mais diversos textos, em níveis de formalidade distintos, que exigirão uma produção segundo a norma, em um trabalho de revisão, a fim de que a interação com o interlocutor se faça efetiva.

ORTOGRAFIA: memorizar também, refletir sempre!

A ortografia é um fenômeno recente no português. Segundo Morais (2003b), só no século XX se instituíram normas ortográficas diferentes e em momentos distintos (primeiro em Portugal, depois no Brasil). Ainda, segundo o autor, algumas outras línguas, como o espanhol e o francês, fixaram suas ortografias em período anterior, devido a fatores como a universalização da escola obrigatória, a difusão do livro e o avanço dos demais meios de comunicação, o que evidencia a contribuição de fatores socioculturais para a instituição das normas ortográficas, legitimando ainda mais seu caráter arbitrário, de convenção.

Nessa perspectiva, observamos o caráter de unificação da escrita que a ortografia outorga a partir de dois vieses: de um lado, essa unificação traz à tona o sentido de erro ortográfico como violação da língua, nos contextos escolar e social, como já refletido acima. Essa unificação poderia ainda ser questionada sob o ponto de vista da “simplificação” da escrita, que consistiria na representação de cada som por uma única letra e em um acordo para que cada letra correspondesse a um único som.

Sobre essa questão, Morais postula que:

Para compreendermos a complexidade atual de qualquer norma ortográfica, precisamos ter em mente que as formas de realização da linguagem, oral ou escrita, são históricas e refletem os percursos dos povos que as utilizam (2003b, p.10).

É o caso, por exemplo, do processo etimológico de palavras oriundas do grego e do latim vulgar, quando “encontramos na escrita de cada uma daquelas línguas vários casos em que há formas múltiplas de notar um mesmo som” (MORAIS, 2003b, p.10); assim como também, na atualidade, sobre a necessidade de ampliar o vocabulário da língua portuguesa, de oficializar e incorporar palavras de outras línguas à língua materna.

Um outro viés que se superpõe à proposta de escrevermos conforme falamos/pronunciamos as palavras, na tentativa de simplificarmos um objeto de conhecimento tão complexo, tem um caráter linguístico-estrutural e sociolinguístico. O primeiro diz respeito ao fato de que notações diferentes de algumas palavras, cujo final tem som semelhante, por exemplo, podem ser um indicador de aspectos gramaticais diferentes. De acordo com Morais (2003b, p.11), embora “partisse” e “chaticice” terminem com o mesmo segmento sonoro, os sufixos ISSE e ICE indicam, respectivamente, uma flexão verbal modo-temporal e um substantivo de caráter qualificativo.

O segundo aspecto a ser considerado, se pensarmos que essa complexidade tem questões que não podem ser desprezadas, é seguir a perspectiva da sociolinguística (BAGNO, 1999, 2000, 2001, 2002, TRAVAGLIA, 2002 entre outros), a fim de nos despirmos de preconceitos linguísticos e compreendermos que esse ideal fonográfico pode ser um caminho perigoso em função da dificuldade de notar com fidelidade as palavras da língua oral, tendo em vista as variedades dialetais existentes, que são das mais diversas ordens e mudam conforme a época, a faixa etária, a localização geográfica e a condição sociocultural, entre outros aspectos (MORAIS, 2003b). Dessa forma, “a ortografia funciona assim como um recurso capaz de ‘cristalizar’ (grifos do autor) na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua” (MORAIS, 2003 a, p.19).

De acordo com Morais (2003a), o entendimento do que é regular e do que é irregular na ortografia do português parece ser uma das “chaves” para um trabalho em sala de aula com objetivos claros e consistentes, permitindo ao professor organizar melhor seu ensino. Ainda segundo Morais (2005, p.17), a partir das combinações de letras que o sistema de escrita alfabética permite e dos valores sonoros que as letras nele assumem, a norma ortográfica cria outras propriedades, restrições, regras.

As correspondências regulares são aquelas relações em que podemos prever a escrita correta das palavras sem nunca tê-las visto antes. “Inferimos a forma correta porque existe um ‘princípio gerativo’ (grifos do autor), uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão” (MORAIS, 2003a, p.38). Um bom exemplo dessa regularidade na nossa ortografia é o caso do emprego do R ou RR em palavras como “rato”, “errado”, “genro”, “carta”. Não é possível o emprego do RR, iniciando nenhuma palavra da nossa língua, como não é possível grafar com um R apenas palavras cujo som de “R forte” aparece entre vogais, no começo de sílabas precedidas de consoante ou no final de sílabas.

As correspondências ortográficas irregulares, por sua vez, caracterizam-se justamente por serem casos em que não há uma regra que, de fato, ajude o aprendiz. As explicações para as irregularidades ortográficas de determinadas palavras geralmente remetem à etimologia ou à tradição de uso. Um exemplo dessa irregularidade se dá no emprego do H em início de palavra. Qual a explicação plausível para que tenhamos “arca” e “harpa”, palavras com sílabas iniciais de mesmo som e com notações distintas, que não seja de caráter etimológico? Alertamos também para o fato de que a ausência de um ensino sistemático de ortografia, sem metas a serem atingidas, sem um planejamento que leve em consideração essas propriedades da norma ortográfica, pode trazer no encalço das irregularidades ortográficas, a não-apropriação das restrições regulares por parte dos aprendizes.

Reiteramos, mais uma vez, que para saber ortografia não basta apenas decorar, e que decorar não significa saber regras, pois para saber sobre estas é preciso um trabalho de reflexão, de compreensão, de estabelecimento de relações. Esta talvez seja uma primeira e importante compreensão para que o professor (e o autor de livros didáticos) pense em encaminhamentos que proporcionem aos aprendizes a reelaboração de suas concepções sobre esse objeto de ensino, tornando-os capazes de levantarem hipóteses, explicitarem suas compreensões, terem cada vez mais contato com a escrita, a fim de que se tornem sujeitos ativos e

autônomos nesse processo complexo de apropriação de nossa norma ortográfica.

Caracterização das coleções

As coleções escolhidas para análise foram respectivamente:

1. SOARES, Magda. (2003) Col. *Português: Uma proposta para o Letramento*. (PPL) São Paulo: Moderna, v.1-4.
2. TERRA, Ernani & CAVALLETE, Floriana Toscano. (2003) Col. *Português para todos* (PPT). São Paulo: Scipione, v. 1-4.

Para a escolha das coleções acima, utilizamos, como primeiro critério, a incidência ou a escolha destas nas redes de ensino municipal do Recife e na rede estadual de ensino de Pernambuco. A primeira coleção foi eleita pela equipe pedagógica para ser adotada na rede do Recife; enquanto a outra coleção foi a segunda mais solicitada pela rede estadual de ensino.

Outro critério para a escolha dessas coleções era o fato de que a primeira tivesse sido recomendada com distinção e a segunda tivesse sido recomendada com ressalvas, conforme as resenhas contidas no Guia de Livros Didáticos 2005. Segundo aquele Guia, a primeira coleção apresenta uma proposta pedagógica inovadora e adequada à tendência atual para o ensino de Língua Portuguesa. Já em relação à segunda coleção analisada, encontramos uma resenha que chama a atenção tanto para aspectos positivos como negativos encontrados nos volumes. Como aspectos negativos, tomando as palavras do próprio documento avaliador: “(...) volta-se ao tradicional, com muitas páginas dedicadas às lições de gramática” (BRASIL, 2005).

Alguns resultados

Apresentaremos, nos próximos tópicos, os principais resultados da análise que fizemos sobre as coleções já referidas. As nossas categorias, anunciadas no início desse texto, estão sob a forma de questões, as quais procuraremos responder a partir de agora.

Existia um ensino sistemático de ortografia ao longo das séries? O que o manual do professor revelava sobre essa questão?

Encontramos na coleção PPL um número muito pequeno de atividades que trataram do objeto de conhecimento em questão, mesmo nos volumes destinados ao início do terceiro ciclo (11 atividades na 5ª. série; 5 atividades na 6ª. série), o que pareceu revelar uma tendência muito forte nessa coleção em tratar prioritariamente dos eixos de leitura e de produção de textos, como explicitado no Manual do Professor (doravante MP), especificamente nos objetivos do ensino de Português, presentes no MP, e que compunham um dos tópicos trazidos nos fundamentos da referida coleção:

1. Promover práticas de oralidade e de letramento de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita (...).
2. Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas (...).
3. Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais e escritos de diferentes gêneros e com funções (...).
4. Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua (grifos nossos), as características de cada gênero e tipo de texto, os efeitos das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido (MPLL, p.6-7).

Na explicitação das seções no MP, constatamos algumas referências quanto ao tratamento teórico-metodológico dado à ortografia, que eram precisamente referendadas: primeiro na exposição da seção “Produção de texto”, especialmente no tópico “Avaliação dos textos produzidos: três perspectivas”, quando a autora estipulou, dentre aquelas sob as quais os textos poderiam ser avaliados, a que creditava à produção de textos o desenvolvimento das habilidades de seleção e utilização do padrão ortográfico e morfossintático adequado ao gênero.

Todavia, a autora assumiu que a avaliação dos textos dos alunos, nessa perspectiva, não era objetivo específico das atividades de “Produção de texto”, mas, sim, de atividades de “Oralidade-Escrita” e de “Reflexão sobre a língua”. Sobre os procedimentos de avaliação dos textos produzidos, tópico presente na seção de “Produção de texto”, ainda na perspectiva de trabalho com a ortografia, a autora orientou para que o professor selecionasse um dos textos produzidos que favorecesse a exploração de aspectos textuais, *ortográficos* (grifos nossos) e morfossintáticos, inclusive sugerindo um encaminhamento didático para a exploração desses aspectos, a partir da produção realizada.

Um outro momento em que, de novo, se fez menção à questão da ortografia ocorreu na explicitação da seção “Linguagem oral/linguagem escrita”, quando a autora, ao tratar das relações entre “Língua Oral-Língua Escrita”, privilegiou três relações, sendo uma destas a estabelecida entre o “sistema fonológico” e o “sistema ortográfico”, justificando que, embora as atividades de identificação e de compreensão dessa relação fossem mais intensas na fase da alfabetização e nas primeiras séries, as mesmas continuavam sendo importantes em séries mais avançadas: “na trajetória do aluno em direção ao pleno domínio da ortografia da língua portuguesa” (MPPPL, p.23). A autora retomou, nos objetivos dessa seção, a necessidade de compreensão das relações entre aqueles sistemas, a serviço da compreensão entre língua oral-língua escrita.

No tocante às considerações trazidas sobre os fundamentos da coleção PPL, referentes aos objetivos da coleção e “ao olhar” que esta lançou à ortografia, percebemos que a autora procurou, todo tempo, “alçar” o objeto de conhecimento em questão numa perspectiva discursivo-textual. Não é à toa que a menção ao tópico em análise situou-se na seção de produção de texto e na seção que trata das relações entre língua oral-língua escrita. Sobre esse ponto, nos indagamos se, para a autora, o ensino sistemático de leitura e de produção de textos garantiria o domínio das regularidades e irregularidades ortográficas. Questionamos se, sob esta expectativa, não estaria uma resistência em assumir o tratamento da ortografia como um objeto de conhecimento que é normativo, que tem suas propriedades, cuja exploração geralmente pode independe do gênero textual.

Quanto à coleção “Português para todos” (doravante PPT), de antemão, podemos observar que, ao contrário da coleção PPL, encontramos um volume de atividades de ortografia (incluindo-se atividades de acentuação e de “questões notacionais”) muito maior, mais precisamente, em torno de 87 atividades. Não queremos dizer com isso que a quantidade de atividades tem direta relação com um melhor tratamento didático, de forma a proporcionar um ensino sistemático ou que promovam a reflexão dos alunos sobre o ensino-aprendizagem da norma ortográfica. Entendemos que esse grande número de atividades manteve relação estrita com a opção teórico-metodológica da coleção e que pôde ser evidenciada no MP, ao dedicar seções específicas sobre ortografia, acentuação e pontuação, ao longo dos volumes, com maior concentração nos volumes iniciais (5^{a.} e 6^{a.} séries) da coleção. Sendo assim, procuramos encontrar “pistas”, nessas seções, ainda que metodologicamente, de um tratamento didático sistemático sobre esse objeto de conhecimento.

A seção “Gramática no texto” caracterizou-se como práticas que visariam à “tomada de consciência quanto à função que os elementos gramaticais da língua exercem na composição textual” (MPPPT, 18). Os autores afirmaram que na referida seção eram propostas atividades cujo

objetivo, dentre outros, era observar *aspectos de grafia* (grifos nossos) de uma palavra e mudanças significativas decorrentes de pequenas alterações (como uso de acento ou troca de uma letra). Embora não fizessem referência explícita à norma ortográfica e suas propriedades, compreendemos que propor atividades que visassem tratar de aspectos de grafia poderia direcionar-se para um campo mais amplo da reflexão ortográfica.

Segundo os autores, a seção “Conhecimentos gramaticais” era aquela que “promove a formalização dos tópicos gramaticais, *sempre de maneira contextualizada*” (grifos nossos) (MPPPT, 20). Nessa seção, a coleção afirmou o caráter convencional e normativo da ortografia, embora procurasse teoricamente “driblar” a natureza dos objetos por meio da “pedagogia dos textos”, ao afirmar: “os aspectos convencionais e normativos da escrita, como pontuação, acentuação e *ortografia* (grifos nossos), são também trabalhados nessa seção, sendo o **texto** (grifos dos autores) ponto de partida (...) e ponto de chegada (...)” (MPPPT, p.20) para a abordagem didática desses fenômenos.

Além dessas seções que trataram de ortografia, nessa coleção, encontramos no MP uma seção específica para tratar do tema. Um ponto curioso, nesse caso, foi a “justificativa” para “o como” abordar essa questão, vejamos:

O trabalho com a linguagem somente tem sentido quando se desenvolve de forma contextualizada. Assim, ao longo da coleção, e com ênfase nas primeiras séries, o texto é o ponto de partida para o estudo da ortografia (...) (MPPPT: 20).

Compreendemos que essa concepção de trabalho, tendo o texto como ponto de partida para o trabalho com objetos de ensino de natureza mais normativa parece alimentar a questão de que o tratamento didático da língua em níveis menores, “apartados” do texto, parece ser a grande “agonia” dos que fazem os textos do saber.

Também defendemos que exercícios mecânicos, de fixação, não devem ser realizados em propostas didáticas desarticuladas de contexto; porém, em se tratando de ortografia, acreditamos que:

Em mais de 99% dos casos, a definição da forma ortográfica das palavras em nossa língua não depende do significado que elas assumem num contexto de significação. Isto é, são pouquíssimos os casos – como ‘concerto’ e ‘concerato’ ou ‘coro’ e ‘couro’ – em que a grafia varia conforme o significado da palavra no conjunto do enunciado” (MORAIS, 2003a, p.89).

A terceira parte do MP era destinada às respostas aos “exercícios” propostos (grifos nossos) e sugestões. Nesse espaço, verificamos também a presença de orientações, na medida em que as respostas eram dadas. Por exemplo: em uma atividade, presente na seção de ortografia, o aluno era solicitado a recortar, de jornais e revistas, palavras que apresentassem as letras **k**, **w**, ou **y**. Depois, pedia-se que eles dissessem em que tipo de palavras elas apareciam. Para essa atividade, a orientação dada, no final do MP, era a seguinte:

Os alunos encontrarão necessariamente palavras estrangeiras, palavras portuguesas derivadas de palavras estrangeiras, nomes próprios (Kátia, William, Yara, etc) ou símbolos e abreviaturas. Discutir com eles o emprego dessas letras. **Professor (a):** Orientações e atividades sobre ortografia estão distribuídas ao longo dos capítulos desta coleção (MPPPT: 35).

Inferimos que isso tenha acontecido certamente pelo fato de, metodologicamente, para essa questão, existirem seções específicas (ortografia/acentuação). Aludimos também que esse fato pode ser explicado em função da predominância da abordagem de aspectos normativo-estruturais (no sentido de taxonomias e regras) e gramaticais nas atividades propostas pelas seções presentes nos volumes, o que

parece ir de encontro a uma concepção de língua como interação, assumida pelo MP da coleção.

É verdade que, segundo o MP do professor, a coleção adotaria uma concepção de gramática que não trataria os alunos como meros conhecedores de nomenclaturas gramaticais com suas regras e exceções: “De que adianta o aluno dominar toda a nomenclatura gramatical, se é incapaz de produzir um texto com clareza, coerência e coesão?” (MPPPT:9). O MP também reconhece que o aluno traz uma gramática internalizada e declara optar por ensinar gramática de um modo contextualizado. Apesar de tudo isso, constatamos a ênfase maior numa concepção de gramática normativa (análise de estruturas, classificação de formas morfológicas e léxicas, prescrição do que se deve e não se deve usar na língua). Encontramos no MP uma série de problemas: concepção de língua como código misturada com uma perspectiva de interlocução e adequações de linguagem; confusão na abordagem de gêneros e tipos textuais, classificação dos textos numa perspectiva da tipologia (cf. PPT1: 15; PPT2:48; PPT2:118, respectivamente).

Existia um tratamento diferenciado para os casos regulares e irregulares da norma ortográfica? Existia um ensino voltado à segmentação e à acentuação de palavras?

Levando em consideração que os aprendizes têm mais dificuldade na escrita de palavras com correspondências fonográficas irregulares, além de dificuldades na escrita de palavras de uso infrequente, Morais (2003a) propõe que a sequenciação dos conteúdos de ortografia, a serem trabalhados com os alunos, atenda a dois critérios: a regularidade (ou irregularidade) das correspondências letra-som e a frequência de uso das palavras na língua escrita.

Nessa perspectiva, analisando as duas coleções, procuramos seguir esses critérios, no intuito de verificarmos até que ponto os LDs analisados contribuiriam na prática do professor, para que o aluno superasse, progressivamente, todos os casos de correspondência

regular nos quais existe princípio gerativo, que pode vir a ser compreendido; e reconhecesse que em certos casos não há regras, e que é preciso memorizar a escrita correta das palavras mais importantes, de uso mais frequente.

A coleção PPL, como já exposto, apresentou um trabalho assistemático, investindo num ensino mais restrito, abordando aspectos de grafia dependentes de contextualização (emprego de *a ver/ haver*, *por que/porque*, por exemplo) sem progressão, já que eram atividades que ocorriam uma única vez no volume analisado, de forma a não se efetivar, de forma satisfatória, embora a autora tenha defendido que o estudo das relações entre o sistema fonológico e ortográfico continuavam importantes nas séries mais avançadas (cf. MPPPL:23).

Fora essas atividades, localizamos em uma única seção (Língua oral-língua escrita), ao longo da coleção, cinco questões, dedicadas ao trabalho com as relações de correspondências irregulares entre fonema-grafema, independentes de contexto, o que nos levou a questionar se estas seriam suficientes para que os alunos não mais transgredissem na produção de seus textos.

Os comandos dessas questões privilegiaram a leitura em voz alta das palavras, seguida da leitura das sílabas em negrito das palavras, a fim de que o aluno prestasse atenção no mesmo som grafado diferentemente por meio das consoantes “x”, “s”, “z” (1ª questão); “g” e “j” (2ª questão); nos dígrafos “ch”, “lh”, “nh”, “rr”, “ss” (3ª questão); “x”, “ch”; (4ª questão); “m” ou “n” (5ª questão – essa questão especificamente pretendia trabalhar a nasalização das vogais).

Pela análise das atividades, de uma forma geral, verificamos que estas procuraram abordar as correspondências irregulares fonema-grafema. Entretanto, as estratégias propostas pouco ajudariam os alunos a elaborar conhecimentos conscientes sobre a norma ortográfica. Primeiro, pela ausência de um exame dos aspectos regulares dessa norma; depois pelo investimento em atividades em que os alunos eram

levados a identificar/reconhecer sons iguais grafados diferentemente, mas não a tomar consciência do caráter irregular daquelas notações.

As atividades não envolviam nenhuma estratégia de ampliação (entenda-se produção) que mobilizasse os aprendizes a “fixar” melhor as palavras trabalhadas, por exemplo: a construção de um mural coletivo (e progressivo) com as palavras mais frequentes de grafia irregular); uma atividade que os levasse à pesquisa de outras palavras ou à consulta de dicionários (impressos/virtuais), entre outras estratégias. Enfim, outros comandos que tornassem mais significativa a abordagem desses casos irregulares, tendo em vista seu caráter de memorização.

Além disso, observamos uma “mistura” no tratamento das correspondências irregulares com os casos em que se tinha uma regra para explicar a ocorrência da grafia de determinada letra para determinado som, como podemos observar no emprego do “j” e do “g” no segundo comando a seguir: (...) *Em quais dos pares de palavras abaixo as letras g e j representam o mesmo som? Pronuncie em voz alta as sílabas em negrito (PPL1:251).*

Ora, ainda que a atividade tivesse o objetivo de mostrar que não há uma correspondência perfeita entre letras e sons, os pares de palavras (gracejo-sossego/jato- gato/joelhada- goleada) fazem parte dos casos em que há uma regra para explicar, para se refletir e não deveriam, em nosso entender, ser tratados de forma generalizada.

Com relação a um trabalho voltado à segmentação e à acentuação das palavras, não encontramos nenhuma atividade que procurasse tratar dessas questões nem menção específica sobre o assunto, no MP da coleção, evidenciando, assim, um tratamento periférico dessas questões ortográficas.

Na coleção PPT, vimos que o ensino de ortografia apareceu em todos os volumes, com uma quantidade de atividades muito superior à da coleção PPL, indicando, à primeira vista, uma maior “sistematização”.

Salientamos, entretanto, que essa quantidade de atividades não evidenciou um trabalho específico, diferenciado para com as regras e as irregularidades da norma ortográfica. Em geral, as atividades propostas trataram de outros aspectos da norma, enfatizando, por exemplo: questões de classificação de fonemas e regras de acentuação de palavras (átonas e tônicas), sobre as quais os volumes dedicaram seções inteiras, como podemos observar nestes comandos.

- Os ditongos éi, eu, oi

1. Leia os pares de palavras apresentados a seguir, em voz alta:

odisséia/sereia céu/apareceu herói/noite

a) No caderno, separe as sílabas dessas palavras. Destaque os ditongos. (...)

c) Você viu que alguns ditongos são acentuados, outros não. Tente elaborar uma regrinha para a acentuação desses ditongos.(...)

- O hiato

3. No caderno, separe as sílabas das palavras dos dois grupos a seguir. Destaque a sílaba tônica de cada uma: (...)

Tente elaborar uma regrinha de acentuação para i e o u tônico do hiato.(PPT2:110).

Considerando a atividade apresentada, observamos que a forma como foi elaborada e as orientações, dadas ao professor (MPPPT:41), para as previsões de respostas dos alunos, pareceram direcionar-se à apreensão das regras, de forma automática, já que não havia nenhuma discussão prévia¹ sobre esses conteúdos (ditongo/hiato), apenas

¹ Há uma definição sobre ditongo e hiato, no primeiro volume da coleção, numa espécie de box, na seção “Gramática no texto” (p.84)

topicalizações pontuais, o que pareceu comprometer essa “percepção intuitiva”, analisada apenas sob o viés da disposição gráfica da atividade.

Observamos também um alto investimento das atividades em explicitar nomenclaturas e classificações (exemplos: *elaborar uma regrinha de acentuação para i e o u tônico do hiato, destaque os ditongos*), aspectos que se sobrepuseram aos objetivos de alguns comandos de atividades que pediam comparação e “construção” de regras.

No lugar de um ensino voltado aos problemas de segmentação de palavras, encontramos, ao longo dos três primeiros volumes, atividades que enfocaram a divisão silábica e a tonicidade das palavras, como podemos observar nos comandos das atividades abaixo:

- Ler as palavras em voz alta e separar as sílabas no caderno, separando em grupos de ditongo e de hiato (cf. PPT1:84);
- Separar as sílabas, destacar os ditongos e dizer a diferença entre os ditongos de cada par; elaborar uma regrinha para a acentuação desses ditongos (cf. PPT2:110).

Nessa coleção, em relação ao ensino do que se podia explicar através de regras e do que se tinha que memorizar em ortografia, podemos observar um número pequeno de atividades, havendo um investimento maior nas restrições irregulares (na pronúncia), cujo comando recorrente foi a solicitação de pesquisa em jornais, revistas, recorte de impressos, consulta a gramáticas e a dicionários, seguido da elaboração de frases, como podemos observar neste comando: “Recorte de jornais e revistas palavras em que a letra **x** representa fonemas diferentes. A seguir, escreva em seu caderno frases empregando essas palavras” (PPT1:44).

Encontramos, também, algumas atividades que procuraram, na sua elaboração, garantir que o aluno percebesse uma “regularidade” (dentro da irregularidade) na grafia de palavras com sons semelhantes. Foram os

casos do emprego do “C” ou “Ç” e do “G” ou “J”, cujas propostas de atividades eram estas respectivamente:

1. Consulte um dicionário e escreva no caderno palavras formadas a partir de **graça**. Depois, diga o que você percebeu em relação ao uso do **c** ou do **ç**.
2. Faça o mesmo com **espaço**, **traço** e **abraço**. Use o caderno.
3. Escreva no caderno palavras que se formam a partir do verbo **fugir** e comente o que você percebe em relação ao uso do **g** ou do **j**.
4. No caderno, crie frases com o verbo **fugir**, sempre conjugado no tempo presente e no modo indicativo entre parênteses (PPT3:150).

De acordo com o MP da coleção, quanto ao emprego do “c” ou “ç”, esperava-se que o aluno percebesse “que o **ç** de graça permanece antes de **a** ou **o**; antes de **e** ou **i**, registra-se a letra **c**. Mudam-se as letras, mas mantém o som” (MPPPT:46).

Vemos que tal orientação pareceu limitar as possibilidades de se refletir sobre a grafia do som do /s/ na escrita. Pois a orientação para a atividade, ainda que se justificasse a partir de um “contexto lexical”, ou seja, a posição da consoante diante de determinadas vogais, em palavras derivadas de “graça” ou outras, poderia ter investido em outros encaminhamentos que dessem indícios de que há outras letras (s, x, ss, sc, sc, xc) que marcam esse som, sob pena dos alunos não fazerem uma generalização, desconsiderando a “irregularidade” inerente a essa correspondência fonográfica.

Uma observação semelhante pode ser feita em relação à atividade seguinte, que trabalhou a grafia do fonema /ʒ/. O verbo “fugir”, gramaticalmente, está na categoria de verbos irregulares, sendo assim, pareceu-nos curioso que a coleção PPT, na orientação para o professor,

procurasse uma “regularidade” para a escrita das flexões desse verbo, sem focalizar que as letras em disputa (“g” ou “j”) eram definidas pela vogal seguinte, como podemos observar:

Professor: Espera-se que o aluno perceba que o presente do subjuntivo é semelhante à 1ª. pessoa do presente do indicativo (os verbos são grafados com j). Informar que o presente do subjuntivo forma-se sempre a partir da 1ª. pessoa do presente do indicativo. Dar outros exemplos: **ouvir** (eu ouço/ que eu ouça, que tu ouças...); **pedir** (eu peço/ que eu peça, que tu peças...); **fazer** (eu faço/que eu faça, que tu faças, que ele faça...) (MPPPT:46).

Chamamos a atenção para o perigo da extensão dessa “regularidade” para outros contextos de grafia do “j” e do “g” (em posição inicial de palavras, por exemplo), em virtude da ausência de um encaminhamento, de uma observação que mostrasse que essa correspondência irregular, dada sua peculiaridade, não se esgota, não se encerra na ocorrência focalizada.

Com relação ao ensino das correspondências letra-som regulares, na coleção PPT, constatamos um número ínfimo de atividades que se dedicaram a tratar dessa questão. Em função de a ênfase² ter sido dada a questões de divisão silábica e de acentuação gráfica, conforme já dito, algumas atividades que poderiam direcionar-se com maior destaque para a reflexão de regras na ortografia, como o caso de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais, centraram-se, preferencialmente, na identificação de sílabas tônicas, conforme podemos ver no comando das atividades e no MP da coleção:

² O tratamento da atividade não explícita que não são somente as formas de terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo que se escrevem com M no final, já que em outros tempos verbais também usamos M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberiam”) (MORAIS, 2003a).

Leia as palavras em voz alta, enfatizando a sílaba tônica:

1. Comentar o som da terminação **-am** nas palavras da primeira coluna:
2. Copie as palavras do quadro acima e circule a sílaba tônica. O que você percebeu?
3. Na sua opinião, por que as pessoas se confundem ao escrever verbos como esses, trocando **-am** por **-ão** ou o contrário? Que dica você daria para não se errar mais?
4. Agora mostre que também aprendeu, completando as frases com os verbos indicados nos parênteses. Utilize seu caderno (PPT2:95).

As pessoas se confundem por que o som do **-am** em final de palavra é muito parecido com o som do **-ão**. A dica é a seguinte: observar a sílaba tônica da palavra; se o som for de **-ao** e a sílaba for **tônica**, a grafia correta é **-ão** e não **-am** (MPPPT:39).

Ao longo da coleção, todavia, destacamos um caso isolado em que, no volume três, o tratamento da norma ortográfica pôde ser refletido com base no seu princípio gerativo. Foi o caso do uso do “S” ou “Z”. As atividades propostas procuraram discutir a grafia das palavras com base na sua categoria morfológico-gramatical. Estabeleceram identificação, por meio da leitura das palavras; comparações, através da distribuição das palavras em quadros; reflexão, através das relações estabelecidas entre os quadros e a construção de regra para as palavras terminadas em /eza/ ou acrescidas do sufixo /zinho(a)/. Como podemos observar:

1. Leia a palavra dos dois quadros em voz alta e, depois, responda no caderno o que se pede:
 - a) Que você percebe nas palavras da coluna da direita de cada quadro?

- b) Que relação há entre as palavras do quadro **A**?
 - c) Que relação há entre as palavras do quadro **B**?
 - d) Tente elaborar uma regrinha: como usar **s** ou **z** quando as palavras terminarem com o mesmo som /EZA/?
2. Observar as palavras dos quadros abaixo. Nas palavras da direita de cada quadro podemos perceber o som de **Z**, embora as letras utilizadas sejam diferentes (s e z).

Responda no caderno:

- a) Que sufixo foi acrescentado às palavras do quadro **B**?
- b) Observe as palavras do quadro **A**: as primitivas e as derivadas. O que se acrescentou ao final das palavras derivadas?
- c) Que conclusões você tirou sobre o uso de s ou z nesses casos? (PPT3: 180)

Conclusões:

Considerando o tratamento didático assumido pelas duas coleções em análise, acreditamos que o ensino sistemático da norma ortográfica ainda terá um caminho longo para ser trilhado e assumido como um objeto de conhecimento que precisa ser transformado em objeto de ensino, didaticamente refletido.

Constatamos que as duas coleções (PPL/PPT) andaram em caminhos meio que extremos, no que se refere ao ensino de ortografia. De um lado, tivemos uma ausência de atividades que refletissem não somente sobre a norma ortográfica, mas também, sobre questões mais gerais sobre a escrita das palavras, o que parece refletir a dificuldade em assumir o caráter normativo de determinados objetos de ensino de língua, especialmente em tempos de *hegemonia* do texto. O enfoque quase exclusivo - e pouco frequente - de irregularidades dependentes

do contexto, na coleção PPL, parece refletir uma perspectiva teórico-didática a serviço da leitura e da produção de textos.

Por outro lado, a coleção PPT, embora tivesse assumido uma concepção de língua como interação, trouxe uma abordagem da ortografia, assim como de outros “conteúdos” linguísticos, fortemente marcada pelo uso (e abuso) de terminologias e de construção de regras, em detrimento de um tímido “olhar” voltado à reflexão sobre a língua (quando, por exemplo, chamava a atenção para aspectos da linguagem falada x linguagem escrita, para a questão da variação linguística, em alguns poucos momentos).

Esse enfoque parece ter garantido o lugar para a abordagem de seções específicas sobre o assunto (“Ortografia” / “Acentuação”) e, conseqüentemente, um volume maior de atividades. Entretanto, tal tratamento parece não ter sido suficiente para uma abordagem das correspondências letra-som, o que nos leva a inferir que nem tudo que é normativo é sinônimo de taxonomia e que nem tudo que tem regra necessariamente aprende-se de forma transmissiva, sem possibilidades de reflexão e de uma didatização que se preocupe com aquelas questões que não são abordadas no texto, na maioria das vezes, mas que poderão contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito aprendiz.

Insistimos na necessidade de definirmos metas ou expectativas para o rendimento ortográfico dos aprendizes das séries finais do ensino fundamental, a partir da sua realidade concreta. É preciso, pois, conhecer as dificuldades desses alunos, para que a intervenção seja significativa, faça sentido. Talvez fosse demais esperar que as coleções propusessem estratégias que dessem conta de todas as necessidades de todos os aprendizes, em todas as realidades, haja vista as especificidades de cada aprendiz, de cada sala de aula. Concordamos, portanto, com Silva & Morais quando afirmam que não têm:

A expectativa de que o livro didático dê conta, sozinho, do ensino de regras e irregularidades ortográficas, tendo em

vista a necessidade de considerarmos as dificuldades ortográficas de nossos alunos concretos, das quais o livro didático não pode – nem poderia – dar conta (2005, p.129).

Entretanto, é preocupante ver o muito pouco que as duas coleções em pauta investiram na promoção do conhecimento da norma ortográfica, se considerarmos o muito que a maioria dos aprendizes que as utilizarão têm a aprender sobre essa faceta de nossa língua.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

_____, Marcos. *Dramática da língua portuguesa. Tradição gramatical, Mídia e Exclusão Social*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____, Marcos. *Norma Linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

_____, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____, Marcos, STUBBS, Michael, GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL-MEC. *Guia de livros didáticos; 5ª. a 8ª. séries*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC)/FNDE/Cenpec/UFPE, 2005.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (ensino de 5ª. a 8ª. séries).

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1998, 1ª ed. 1991.

FERREIRO Emília & TEBEROSKY Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra –ssonos – pessados –asados”. In. MORAIS, Artur Gomes de. (org.) *O aprendizado da Ortografia*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda ao aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma*. *Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED* (cd rom). Caxambu.1999.

_____, Artur Gomes de. Ortografia: o que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento? O que é preciso investigar? In: *Educação em Revista*, n. 31:59-71,2000.

_____, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2003a.

_____, Artur Gomes de. (org.) *O aprendizado da Ortografia*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

_____, Artur Gomes de. *Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento*. In. MORAIS, Artur Gomes de. (org.) *O aprendizado da Ortografia*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ambiguidades atuais no ensino de gramática*. (no prelo).

SILVA, A. ; MORAIS, A.G.; MÉLO, K. L. R. (orgs). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, A. & MORAIS, A.G. *O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica*. In. SILVA, A. ; MORAIS, A.G.; MÉLO, K. L. R. (orgs). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola – Uma perspectiva social*. 15ª. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TOLCHINSKY, Liliana & TEBEROSKY, Ana. *Além da alfabetização*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: Ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1^a. e 2^a. graus*. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Jorge Luís Lira da Silva é Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (Didática de Conteúdos Específicos - Área de Linguagem). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Santa Catarina (FASC), formador de professores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE.

E-mail: lyranet@hotmail.com

Submetido em: janeiro de 2010

Aceito em: março de 2010