

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS**

EVYLA KATARYNA IVO ARAÚJO

**A ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO DE EJA E AS REPRESENTAÇÕES
MÚLTIPLAS DO FONEMA /s/: uma abordagem reflexiva**

**TERESINA
2019**

EVYLA KATARYNA IVO ARAÚJO

**A ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO DE EJA E AS REPRESENTAÇÕES
MÚLTIPLAS DO FONEMA /s/: uma abordagem reflexiva**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciatura Plena em Letras Português.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lucirene da Silva
Carvalho.

TERESINA
2019

A658o Araújo, Evyla Kataryna Ivo.

A ortografia no livro didático de EJA e as representações múltiplas do fonema /s/: uma abordagem reflexiva / Evyla Kataryna Ivo Araújo. - 2019.

54f.

Monografia (graduação) - Curso de Licenciatura Plena em Letras Português, Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL da Universidade Estadual do Piauí, 2019.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Lucirene da Silva Carvalho".

1. Ortografia. 2. Fonema / s / - Múltiplas Representações. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Carvalho, Lucirene da Silva

EVYLA KATARYNA IVO ARAÚJO

**A ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO DE EJA E AS REPRESENTAÇÕES
MÚLTIPLAS DO FONEMA /s/: uma abordagem reflexiva**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciatura Plena em Letras Português.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)
(Orientadora)

Profa. Dra. Norma Suely Campos Ramos (UESPI)
1º Examinador

Prof. Esp. Héberton Mendes Cassiano (Seduc – Ce)
2º Examinador

AGRADECIMENTOS

Aos deuses por me permitirem realizar essa pesquisa, pelo ânimo de vida para seguir em frente em meio às adversidades e por proporcionarem tanto aprendizado através de situações e pessoas que estiveram em meu caminho nesse período.

A minha mãe Danielle e meu pai Francisco por todo esforço em prol dos meus estudos, por serem alicerce e inspiração para minha vida.

Aos meus irmãos Lígia, Livya e Daniel, que sempre estiveram comigo mesmo em meio a distância, pelo amor que sempre renovava minhas energias para seguir.

A Francine e Emanuel pelo carinho e apoio, além da morada em Teresina.

A minha vó Maria da Penha pelas mensagens de amor.

A todos meus familiares que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

A minha orientadora Lucirene Carvalho, pelos anos percorridos juntas em pesquisas enriquecedoras para minha vida acadêmica e pessoal. Pela paciência, disponibilidade, carinho, todos os conhecimentos ensinados e por acreditar no meu potencial.

A turma da poesia (Bianca, Íris, Marisa, Fernanda, Temis, Ana Lúcia, Telmo, Mariléa, Leandro e Renata) que foi lugar de crescimento e amor mútuo. “Foi Deus que planejou nosso encontro regado à poesia...”. Especialmente Amanda, Ana Luiza e Maiele que estiveram comigo desde o princípio e levarei para toda a vida.

A Flávia que me incentivou e amou diariamente, além de sempre entender os momentos difíceis.

A Alek, Thaís, Wan, Ilana, Bruna, Lanna, Nath, Iwry, Ana, Robson e Klissya, pelo amor e todos os momentos de felicidade em meio ao caos.

Aos professores Dheiky, Carusa, Keula e Joselita que me transformaram imensamente como pessoa.

Aos docentes do curso de Letras por cada aprendizado que me proporcionaram. Aos funcionários que desempenharam um trabalho primordial em nossa formação e a Universidade Estadual do Piauí pela oportunidade de estudo e pelas bolsas de Iniciação científica.

Aos professores e coordenadores que cederam os livros didáticos para a realização da pesquisa.

Agradeço a todos que participaram de alguma forma da minha trajetória nesses anos de caminhada que me transformaram como estudante e pessoa.

À minha família que é a personificação do amor e o alicerce da minha vida.

Ao professor Fabrício Meneses que primeiro me apoiou na minha escolha de cursar minha paixão, a Licenciatura em Letras.

Aos negros, mulheres, LGBTQ+, indígenas e todos marginalizados que não tem esmorecido e tem ocupado os espaços que lhes pertencem, principalmente a universidade.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Ferreira Gullar

RESUMO

Os livros didáticos de língua portuguesa têm tirado o foco da ortografia, porém os alunos continuam apresentando dificuldades nesse tipo de conhecimento. Em função disso, é necessário que haja uma maior discussão sobre isso, especificamente, no tocante a fonemas que apresentam mais dificuldade e complexidade para o aluno. Por essa razão, o livro didático deve fazer uma abordagem mais frequente. Assim, um dos fonemas que merece mais atenção é o fonema /s/, porque esse fonema corresponde a dez grafemas, sendo eles: s, c, ss, ç, x, sc, xc, sç, z, xs, por isso, suas relações são mais complexas e consequentemente o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a abordagem de ensino reflexivo acerca do fonema /s/ é de suma importância para que os alunos sejam conscientes das regras ortográficas. Nesse aspecto, esse trabalho analisou como esse fonema e suas múltiplas representações são tratadas nos livros didáticos adotados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A metodologia adotada é de cunho documental e bibliográfico, com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi o de analisar as coleções EJA MODERNA (2013) e Apoema (2015) e detectar a presença ou não de conteúdos ortográficos, identificando o tratamento das representações do fonema /s/, observando a partir de qual metodologia de ensino os livros da EJA se apoiavam. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Suassuna (1995), Cagliari (2002), Rangel (2006), Moraes e Silva (2007), Lemle (2009), Nóbrega (2013), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) e documentos oficiais PCN (1998) e Guia do PNLD (2014), entre outros. Concluiu-se, nessa pesquisa, que alguns livros didáticos adotaram a perspectiva construtivista de ensino, não havendo sistematização da ortografia, todavia é enfatizada a correção ortográfica. Também se constatou que há livros didáticos que tem mudado e estão adequando os conteúdos de ortografia ao ensino reflexivo, entretanto também foi evidente o quanto o ensino tradicional ainda é predominante nos livros didáticos de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Múltiplas representações do fonema /s/. Ortografia. Livro didático da Educação de Jovens e Adultos. Ensino reflexivo.

ABSTRACT

The Brazilian Portuguese textbooks have taken the focus of orthography however students are still presenting difficulties in this kind of knowledge. Therefore, there needs to be a wider discussion about this, specifically, regarding phonemes that present more difficulty and complexity for the student. For this reason, the textbook must approach this teaching more frequently. Thereby, one of the phonemes that deserves more attention is the /s/ phoneme, once it corresponds to ten graphemes, being: s, c, ss, ç, x, sc, xc, sç, z, xs, therefore, their relationships are more complex and consequently, the teaching-learning process as well. In this way, the reflective teaching approach about the /s/ phoneme is of utmost importance for the students to be aware of the orthographical rules. In this view, this research analyzed how this phoneme and its multiple representations are treated in textbooks used in youth and adult education. The methodology adopted has a documentary and bibliographical nature, with a qualitative approach, whose goal was to examine the collections EJA MODERNA (2013) and Apoema (2015) and detect the presence or absence of orthographical content, identifying the treatment of representations of the phoneme /s/, observing from which teaching methodology the textbooks of youth and adult education were supported. The theoretical foundation was based on authors such as Suassuna (1995), Cagliari (2002), Rangel (2006), Morais and Silva (2007), Lemle (2009), Nóbrega (2013), Seara, Nunes and Lazzarotto-Volcão (2015) and official documents PCN (1998), Guia do PNLD (2014), among others. This research had as conclusion that some textbooks adopt the perspective of constructivist teaching, in the absence of systematization of spelling, however the spell checking is emphasized. It was also found that there are textbooks that have changed and are adapting the contents of spelling to the reflective teaching. However, it was also clear how much the traditional teaching is still prevalent in Brazilian Portuguese textbooks.

KEYWORDS: Multiple representations of phoneme /s/. Spelling. Textbook of youth and adult education. Reflective teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FONOLOGIA X ORTOGRAFIA: A RELAÇÃO FONEMA E ORTOGRAFIA	13
2.1 A Ortografia e as Múltiplas Representações do Fonema /s/	16
2.2 A Ortografia na Perspectiva do Ensino Reflexivo	22
2.2.1 Ensino Reflexivo da Ortografia X Consciência Fonológica	26
3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA.....	28
3.1 O Livro Didático de EJA e os Documentos Oficiais.....	32
4 METODOLOGIA	37
5 DESCRIÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE.....	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

A ortografia é essencial para o ensino da língua escrita e ela já foi o principal tema abordado nas aulas de língua portuguesa. Quando se retoma as lembranças dessas aulas, não é difícil lembrar das cartilhas ortográficas ou os livros didáticos que se apresentavam de forma prescritiva sobre ortografia. É perceptível que muitos materiais ainda possuem essa característica, porém também é inegável reconhecer que a ortografia tem saído do lugar de destaque e tem sido considerada vilã.

Não raro, encontram-se textos em contextos escolares, em que palavras são grafadas das seguintes maneiras: “aconteseu”, “açassino”, “descepcionado”, entre outras. Enquanto parte da linguística utiliza-se dessas evidências para estudar os textos escritos dos alunos, percorre-se aqui outro caminho, percebendo-se cotidianamente que muitos dos usuários da língua portuguesa possuem dificuldades ortográficas, em especial acerca dos grafemas <s>, <ss>, <sc>, <sç>, <xc>, <z>, <x>, <xs>, <c> e <c> que representam o fonema /s/.

Por isso, faz-se necessário também entender como se apresenta o ensino das normas ortográficas em relação a esses grafemas nos livros didáticos de língua portuguesa em todas suas modalidades, principalmente pelo que se tem observado no contexto escolar, o ensino tem se dado apenas pelo método mecanicista de repetição das regras ou o uso da metodologia que entende que a ortografia é aprendida somente com o contato com a leitura e escrita.

Portanto nessa pesquisa, objetiva-se, principalmente, analisar se há a presença do fonema /s/ e de que forma suas relações grafo-fonêmicas são apresentadas nas explicações e exercícios de ortografia em materiais didáticos utilizados na Educação de Jovens e Adultos, nas coleções **EJA moderna** e **Apoema** dos anos finais do ensino fundamental. Para fundamentar a pesquisa, utilizou-se do suporte teórico de autores como Suassuna (1995), Cagliari (2002), Rangel (2006), Silva e Moraes (2007), Lemle (2009), Nóbrega (2013), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) e dos documentos oficiais PCN(1998), Guia do PNLD (2014), entre outros.

Tendo em vista a importância de contextualização e aprofundamento da temática, a pesquisa foi dividida seis capítulos. Sendo o primeiro, essa introdução que se buscou situar brevemente os conhecimentos que serão esmiuçados ao longo da pesquisa.

O segundo capítulo trata da ligação entre fonologia e ortografia, explicando acerca da ortografia, seu surgimento e a estreita relação com a fonologia, descrevendo as relações grafemas-fonemas e suas implicações, também se aprofunda no fonema /s/, suas múltiplas representações e nas regularidades e irregularidades. No capítulo ainda é discorrido sobre ensino da ortografia pelo viés reflexivo e a consciência fonológica, como competência fundamental para que o ensino reflexivo de ortografia seja desenvolvido.

No terceiro capítulo, apresenta-se a problemática do livro didático de língua materna, especificando, em seguida, o tratamento dos livros didáticos de EJA, além de apresentar alguns fatos da Educação de Jovens e Adultos para contextualizar alguns aspectos que podem influenciar na qualidade desses materiais. Ainda nesse capítulo, é tratado de alguns documentos oficiais como PNLD e PCN que servem como base e direcionamento do ensino no Brasil.

O quarto capítulo é a metodologia. Nele, são apresentados detalhadamente o tipo de pesquisa, objetivos, o *corpus* adotado, os procedimentos metodológicos para a análise, dentre outros.

O quinto capítulo atém-se à análise, descrição e discussão sobre as atividades e assuntos dos livros didáticos, relacionados ao tema da pesquisa.

No sexto capítulo, apresentam-se as considerações finais, expondo um apanhado geral da pesquisa, levando em consideração os resultados da análise, corroborando, assim, as ideias desenvolvidas nos capítulos anteriores.

2 FONOLOGIA X ORTOGRAFIA: A RELAÇÃO FONEMA E ORTOGRAFIA

O ser humano utiliza dos mais diversos meios para se comunicar, dentre essas linguagens, sistemas escritos que podem ser expressados igualmente de diversas formas, como pictórica, alfabeticamente. A língua portuguesa escrita se dá pelo sistema alfabetico, conforme Silva, V. (2016) o mais novo criado e também propagado pelo mundo. O sistema de escrita alfabetica é representado pelas “letras, grafemas que consistem na representação gráfica dos sons” (SILVA, V., 2016, p. 36).¹

A ortografia da língua portuguesa surge como forma de unificação e simplificação da escrita, visto que a eficiência da comunicação era prejudicada pela coexistência de diferentes grafias de uma mesma palavra, essas escritas eram baseadas no som, ou seja, a fonética interferia diretamente na grafia, de acordo com o explicitado por Nóbrega (2013):

no começo, o português era uma língua só falada, não escrita, como são ainda hoje, muitas línguas indígenas, os textos escritos, em geral, documentos oficiais, eram redigidos em latim: falava-se português, mas escrevia-se latim.

Foi somente no século XII que apareceram os primeiros documentos totalmente escritos em português. Inicialmente, as palavras eram escritas mais para o ouvido do que para o olho e era comum encontrar uma mesma palavra escrita de maneiras diferentes em um mesmo texto.

A partir do século XVI, vários estudos sobre ortografia introduziram uma série de regras para que as pessoas escrevessem procurando usar os mesmos grafemas empregados nas palavras em sua língua de origem. (...) Foi apenas com a Reforma Ortográfica de 1911 que houve a primeira iniciativa de simplificação da escrita da língua portuguesa. (NÓBREGA, 2013, p. 35).

A autora explica que a ortografia é um conjunto de regras que são implementadas para guiar a escrita da língua portuguesa, entretanto, ao aprofundar-se no estudo desta área é perceptível que ela não se restringe a imposição de regras, mas revela a complexa relação entre os elementos que a constituem.

A fase fonética se fez presente na consolidação da língua portuguesa como escrita, compreendendo desde o surgimento de documentos escritos na língua até o século XVI, quando ocorreram as primeiras tentativas de organização ortográfica. Nessa fase, a escrita foi influenciada pelas grafias que se baseavam na fala, pois segundo Silva, V. (2016, p.37) “escrevia-se conforme se falava, na tentativa de se manter a correspondência entre os sons da fala e a escrita” e muito desta influência passou a fazer parte das relações linguísticas do português escrito.

¹ Ressalta-se que estão sendo descritos os sons da língua, visto que os sons das diversas falas são representados por transcrição fonética.

Entretanto, com o estabelecimento do acordo ortográfico houve um afastamento entre a fonética e a ortografia, visto que, não é conveniente escrever as palavras com suas diversas variações da modalidade oral, porque não é eficiente para a comunicação escrita. A natureza fonológica vem desse certo distanciamento que foi necessário se fazer entre a fala e a escrita ortográfica. A natureza é fonológica porque em um determinado período a ortografia do português precisou se apoiar na fonologia para se consolidar, como assegura Miranda (2015):

é com a escrita alfabética ortográfica que se confirma e firma-se a natureza fonológica da ortografia. Nela, representam-se efetivamente os fonemas, que são os sons da língua que possuem valor contrastivo, isto é, que ao serem substituídos por outros, geram novos itens lexicais, novas palavras. Ao assumir a natureza fonológica, a ortografia garante um sistema de escrita único, condição essa, que a escrita fonética não possibilitaria, diante da diversidade de pronúncias possíveis para uma mesma palavra. (MIRANDA, 2015, p. 46).

Sendo assim, a escrita deixou de representar as palavras exatamente como eram faladas e passou a convencioná-las para unificar a modalidade escrita da língua e facilitar o acesso aos textos. A escrita passou a simbolizar os fonemas em detrimento dos fones. Mesmo que a ortografia possua uma grande base fonológica, não é correto afirmar que as relações são estritamente fonológicas, nenhuma língua possui uma única natureza, ela também traz em si a natureza etimológica, fonética, entre outras.

No sistema latino (ou romano) de escrita há os elementos: grafema e fonema, o primeiro é a unidade mínima distintiva do sistema de escrita de uma língua, enquanto que o último é um feixe de traços distintivos (traços como oralidade e nasalidade) ou unidade sonora mínima de valor distintivo da língua. São partes de um todo que estão ligadas, interdependem entre si e exercem funções primordiais em muitos sistemas linguísticos que possuem grafia.²

No tocante aos fonemas, Callou e Leite (1994) descrevem que:

cada língua tem os seus próprios fonemas, que são elementos fônicos dotados de função representativa no sistema. (...) Cada fonema se caracteriza por algumas de suas particularidades fônicas em oposição a outro. Se examinarmos os vocábulos pala, bala, tua, sua, cinco, zinco, podemos concluir que segmentos que se diferenciam por apenas um traço podem representar dois fonemas distintos. (CALLOU; LEITE, 1994, p. 41).

² É pertinente salientar, como informa Nóbrega (2013) que existem línguas que o grafema pode representar não fonema, mas sílabas, como é o caso dos sistemas japoneses *hiragana* e *katakana*.

Conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) o inventário fonêmico da língua portuguesa é composto por 31 fonemas, sendo 19 consonantais e 12 vogais (7 orais e 5 nasais). Callou e Leite (1994) destacam ainda a presença de um fonema suprassegmental, que é o acento, porque há casos em que palavras se diferenciam apenas pelos acentos.

Pelo exposto, principalmente referente à natureza fonológica, é possível observar dificuldades no entendimento da ortografia pelos falantes do português. Porque há aqueles que igualam a modalidade escrita à pura transcrição da oralidade, por isso não é levado em consideração as relações complexas que são estabelecidas entre os fonemas e grafemas. As autoras Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão explicitam essa questão, afirmando que:

pode parecer muito óbvio para os que nunca refletiram sobre a língua que falam que as letras são os correlatos dos sons. Mas sabemos que isso não é bem verdade. Letras correspondem a sons, mas essa correspondência é bastante complexa. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 14).

Callou e Leite (1994) comungam das mesmas ideias apresentadas pelas autoras acima, pontuando as mesmas problemáticas destas relações “a) quando falamos não realizamos fonema (entidade abstrata), realizamos fones (elemento concreto) e b) quando escrevemos devemos representar esses sons através de grafemas ou letras”. (CALLOU; LEITTE, 1994, p. 44).

Percebe-se através disso que muitos autores entendem que a problemática inicial das relações é a constante associação das modalidades da língua e a ideia de que a escrita é transcrição da fala, sem levar em consideração que cada modalidade possui um sistema próprio, que fazem parte da mesma língua e em diversos momentos se perpassam, mas ainda assim executam funções distintas. Entretanto, há outras questões que permeiam o estudo da relação grafema-fonema, entre elas escolheu-se destacar aqui as relações biunívocas e múltiplas, principalmente as últimas. No próximo tópico, apresenta-se o enfoque do estudo sobre as relações múltiplas diferenciando-as das relações biunívocas e aprofundando-se nas representações múltiplas do fonema /s/.

2.1 A Ortografia e as Múltiplas Representações do Fonema /s/

A autora Lemle em *Guia teórico do alfabetizador* (2009) compara as relações entre fonema e grafema com um casamento, segundo ela, a problemática está no fato deste casamento ser raramente monogâmico, ou seja, o ideal seria que cada letra casasse apenas com um fonema e vice-versa, definida como relação biunívoca. Porém, é mais comum que esse casamento seja poligâmico, em que um grafema se casa com mais de um fonema, ou o contrário.

As relações biunívocas são aquelas que um único fonema corresponde a uma única letra, Nóbrega (2013, p. 21) define que “mantém regularidades biunívocas apenas os grafemas que estabelecem com os fonemas que representam uma correspondência termo a termo: o grafema só representa aquele fonema e vice-versa”, por exemplo, em língua portuguesa, o fonema /p/ é representado exclusivamente pelo <p>, como em pata, cooperação, etc.

QUADRO 01 – Relações Biunívocas		
Grafemas	Fonemas	Exemplos
	/b/	Boné, obra, absurdo
<d>	/d/	Dona, ladrão, advogado
<f>	/f/	Fita, África, afta
<m>	/m/	Madrugada, caminho
<n>	/n/	Nadadeira, canibalismo
<p>	/p/	Pala, aprovado, apto
<t>	/t/	Tato, travessa
<v>	/v/	Vidraça, lavrador

Fonte: adaptado de Silva, V. (2016).

A biunivocidade ocorre porque a relação acontece bilateralmente, há uma correspondência de um fonema para apenas um grafema e o inverso acontece da mesma forma. Nas relações biunívocas é que se mantém a maior parte das regularidades.

Quando um fonema é representado por mais de uma grafema ou vice-versa, é definido como relações múltiplas, a título de exemplo tem-se o caso do fonema /ʒ/, que para representá-lo podem concorrer tanto o <g> (ex.: relógio), quanto o <j> (ex.: canjica), ambas as letras possuem o mesmo valor fonêmico nos contextos que se encontram. Essas relações representam, na grande maioria, as irregularidades ortográficas.

Entretanto podem haver regularidades em contextos de relações múltiplas, conforme citado na Base Nacional Comum Curricular, como mostrado no trecho abaixo:

há, ainda, outros tipos de regularidades de representação: as regulares contextuais e as regulares morfológico-gramaticais, para as quais o aluno, ao longo de seu aprendizado, pode ir construindo “regras”. As regulares contextuais têm uma escrita regular (regrada) pelo contexto fonológico da palavra; é o caso de: R/RR; S/SS; G+A, O, U/GU+E, I; C+A, O, U/QU+E, I; M+P, B/N + outras, por exemplo. As regulares morfológico-gramaticais, para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras a serem construídas dependem desse conhecimento, isto é, são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra, envolvendo morfemas (derivação, composição), tais como: adjetivos de origem com S; substantivos derivados de adjetivos com Z; (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 90).

Entender as regularidades e irregularidades é essencial para se pensar as normas ortográficas e para o auxílio na aprendizagem dessas normas, porém a maioria das relações múltiplas não apresentam regularidades, principalmente quando se trata do fonema /s/ que será explicado mais adiante. Buscando-se primeiro, apresentar como podem ser caracterizadas as relações múltiplas.

As relações múltiplas podem se dar de duas maneiras, como demonstra-se abaixo:

a) casos que um grafema representa mais de um fonema: nesse item, pode-se citar o caso da letra c, ela representa valores sonoros diferentes dependendo do contexto que está inserida, por exemplo em *calma* o grafema corresponde ao fonema /k/, na palavra *cimento*, todavia o fonema representado é o /s/.

QUADRO 02 – Relações múltiplas: um grafema corresponde a mais de um fonema

Grafemas	Fonemas	Exemplos
<c>	/s/, /k/	cimento, cavalo
<r>	/r/, /r/, /R/	roda, aro – prato, par
<s>	/s/, /z/, /S/	saco, casa, cós
<x>	/ʃ/, /S/, /z/, /ks/	enxada, explicar, exame, táxi
<z>	/z/, /S/	zebra, vez – veloz
<g>	/g/, /ʒ/	gota, geral
<a>	/a/, /ã/	ato, canto

<e>	/ɛ/, /e/, /i/, /ĩ/, /ě/, /y/	fera, cera, pente, enfeite, tema, escrevem
<i>	/i/, /ĩ/, /y/	irmão, ímpar, pai
<o>	/ɔ/, /o/, /õ/	foge, repolho, sono
<u>	/u/, /ũ/, /w/	tudo, umbigo, mau

Fonte: adaptado de Nóbrega (2013) e Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2015).

b) casos que um fonema corresponde a mais de um grafema: esses casos se caracterizam por várias letras representarem um único valor fonêmico. Sendo possível mencionar o caso de *escorrer* e *rua* que os grafemas <rr> e <r> respectivamente, representam o fonema /r/.

QUADRO 03 – Relações múltiplas: um fonema é representado por mais de um grafema

Grafemas	Fonemas	Exemplos
<c>, <k>, <qu>	/k/	cor, kuwaitiano, queijo
<c>, <s>, <x>, <z>, <ss>, <sc>, <xc>, <sç>, <ç>, <xs>	/s/	ácido, sala, expedido, mesquinhez, assanhar, crescer, excesso, nasça, açude, exsolver.
<ch>, <x>	/ʃ/	chato, enxada
<g>, <j>	/ʒ/	gelo, jirau
<g>, <gu>	/g/	galo, guitarra
<rr>, <r>	/r/	corrida, rua
<z>, <s>, <x>	/z/	zebra, asa, exato

Fonte: adaptado de Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2015).

É comum os alunos transporem as modalidades da língua, no momento em que estão aprendendo, pois quase sempre relacionam diretamente a fala com a escrita. Sendo assim, confundem os sons da fala com os sons da língua, o que pode dificultar o entendimento do sistema ortográfico. Acerca disso, Lemle (2009) escreve,

é claro que essas situações de poligamia e de poliandria trazem problemas de escrita para os alfabetizados. É que, se eles acabaram de ter aquele maravilhoso estalo, aquela revelação de que letras simbolizam sons, logicamente pensam que há fidelidade conjugal entre letras e sons: cada letra com seu som, cada som com sua letra. Assim que as coisas deveriam ser, não é mesmo? (...) O professor deve estar apto a explicar que a posição precisa ser levada em conta para a correspondência entre sons e letras. (LEMLE, 2009, p. 13).

Conforme supracitado, é imprescindível destacar que as configurações da maioria destes grafemas e fonemas múltiplos podem se apresentar de forma diferente dependendo da palavra que estiverem empregados.

A maioria das relações fonema e grafema são múltiplas, ou seja, há concorrência dos elementos nessa representação. Ainda segundo Lemle (2009, p. 11) “na verdade, temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre os sons da fala e letras do alfabeto”. Quando se trata deste tipo de relações, um dos casos mais característicos é o fonema /s/, porque esse fonema é representado por dez grafemas (s, c, ss, ç, x, sc, xc, sç, z, xs), como demonstrado na tabela abaixo:

QUADRO 04 – Grafemas que podem representar o fonema /s/	
<c>	Cerrado
<ss>	Amasse
<ç>	Caça
<x>	Explicar
<sc>	Nascimento
<xc>	Exceder
<sç>	Floresça
<z>	Fez
<s>	Sábado
<xs>	Exsudar

Fonte: adaptado de Nóbrega (2013).

Nos contextos das palavras “explicar” e “fez”, os grafemas <x> e <z> representam o arquifonema /S/, que significa que aquele fonema perde algum traço distintivo e se neutraliza em certos contextos, que são <z> em final de sílaba e grafema <x> igualmente em posição de coda.

De acordo com Nóbrega (2013, p. 30) o fonema /s/ é um dos “recordistas isolados no talento de criar armadilhas a quem escreve”. Os grafemas assumem valores diferentes dependendo de onde se encontram, mas a concorrência não é totalmente arbitrária, a maioria das ocorrências são identificáveis em determinadas situações contextuais. Quando se conhece a maioria dos contextos, torna-se menos difícil identificar os possíveis grafemas que podem concorrer entre si, por isso pretende-se explicitar as possibilidades de representação conforme explicações de Nóbrega (2013).

Entre as dez possibilidades de representação, alguns estudiosos descartam de primeira o enfoque no <xs>, porque ele é um caso raro e também as palavras que esse grafema aparece são usadas pouquíssimas vezes.

Os casos irregulares apresentam possibilidades que concorrem entre si em determinados contextos, mas que não é certeza uma única possibilidade. Portanto é importante detectar quais os grafemas que concorrem e atentar para as ocorrências nas palavras, para assim, prevê um possível desvio e fazer hipóteses de escrita. Descreve-se abaixo os contextos irregulares do fonema /s/ e as concorrências dos grafemas:

Quando se trata da representação do /s/ no início de palavras apenas dois grafemas se enquadram nesse contexto, a letra <c> e <s>, a primeira apresenta-se com <e>, <i> (ex.: cela, cinto), enquanto que <s> pode ser seguido por todas as vogais (ex.: sala, semana, símbolo, sono, suco).

No interior das palavras, as possibilidades de representação em contextos irregulares são maiores. Também se usa <c> ou <s> se antes vier uma consoante e depois as vogais <e> ou <i> (cancelar, princípio, inseto, persistência). A segunda possibilidade é <s> ou <ç> se o grafema estiver entre uma consoante e as vogais <a>, <o> ou <u> (ex.: cansada, calça, abençoado, senso, consulta, calçudo).

Ainda dentro da palavra, porém em posição de coda e seguido de consoante, pode se apresentar a letra <s> ou <x> (ex.: testar, texto). Outra possibilidade interna é o uso de <ss> ou <ç> intervocálico, quando a segunda vogal for <a>, <o> ou <u> (ex.: passado, assunto, colosso, açude, cabeça, cansaço), nessa situação raras vezes acontece o <sc> (ex.: desço, nasça, cresça), geralmente ocorre apenas em conjugações dos verbos como descer, crescer e nascer. (Nóbrega, 2013).

O segmento <xc> também é usado com som de /s/ em posição intervocálica, se a vogal após ele é a letra <e> ou <i> (ex.: excesso, excitação).

A última ocorrência possível em contexto irregular no interior da palavra é <ss>, <c> ou <sc> entre vogais, sendo a seguinte <e> ou <i> (ex.: disfarce, ascensão, sucessivo).

Em final de palavras, concorrem para representar o fonema /s/ o grafema <s> (ex.: férias) e o <z> esse último está presente geralmente em palavras oxítonas (ex.: cartaz).

Mesmo com a descrição das representações possíveis em contextos irregulares, ainda há muito o que ter dúvidas. É possível ligar as palavras a outras palavras de mesma origem ou regularidade morfológica, para assim prever alguns aparecimentos. Para elucidar ainda mais algumas destas questões Nóbrega (2013)

elaborou uma tabela para apresentar regularidades morfológicas e correlações etimológicas, conforme descreve-se abaixo:

As letras <c> e <ç> que tem o som do fonema /s/ podem ter correlação etimológica de T > C (ex.: ato > ação; marte > marciano). Podem ocorrer também pela regularidade dos sufixos -AÇA, -AÇO, -AÇĀO, -ECER, -IÇA, -ANÇA, UÇA, UÇO (ex.: comunicação, amanhecer, aliança, dentuço).

O grafema <s> possui uma diversidade de correlações, pode ter influência da etimologia de ND > NS (ex.: suspender > suspensão), assim como RG > RS (ex.: imergir > imersão), outra conexão etimológica é de RT > RS (ex.: divertir > diversão). Outras ligações que se pode fazer com a origem das palavras é o PEL > PULS (ex.: repelir > repulsão), também o segmento CORR > CURS (ex.: correr > curso) e por fim SENT > SENS (ex.: sentir > sensível).

Novamente sobre o grafema <s> representando o fonema /s/ tem-se as regularidades do sufixo -ENSE, que é formador de adjetivos pátrios (ex.: maranhense).

Referente ao segmento <ss> são encontradas cinco correlações etimológicas e uma regularidade dos prefixos. A primeira etimológica é CED > CESS (ex.: ceder > cessão), a segunda conexão com a origem é GRED > GRESS (ex.: agredir > agressão), o terceiro caso é MIT > MISS (ex.: admitir > admissão), a quarta ligação com etimologia da palavra é CUT > CUSS (ex.: repercutir > repercussão), a última é o caso PRIM > PRESS (ex.: imprimir > impressão).

Ainda acerca do <ss>, Nóbrega (2013) apresenta as regularidades dos prefixos com terminados em vogal ou em S seguido de palavra iniciada com S: A-, ANTE-, ANTI-, CONTRA-, DES-, DIS-, EXTRA-, INFRA-, ENTRE-, PLURI-, POLI-, PRE-, PRO-, PROTO-, RE-, SEMI-, SOBRE-, TRI-, ULTRA-, UNI- (ex.: assentar, antessala, antisséptico, contrassenso, dessalgar, dissociar, extrasseco, infrassom, entressafra, prosseguir, polissílabo, uníssono).

Quando se trata do grafema <z> representando o fonema /s/, tem-se apenas a regularidade dos sufixos -EZ (ex.: gravidez, maciez).

Tendo em vista a explicação acima, é preciso enfatizar que não se pode simplesmente apresentar todas essas possibilidades aos estudantes e querer que as decorem, é necessário refletir sobre os usos e entender melhor estas relações. Para tal, tem-se levado em consideração o uso do ensino reflexivo na ortografia utilizando como base os conhecimentos fonológicos. Acerca deste ensino Nóbrega (2013)

coloca como sendo essencial investir no que é regular e frequente, quando se conhece a maior parte das regularidades os erros são minimizados consideravelmente.

2.2 A Ortografia na Perspectiva do Ensino Reflexivo

No Brasil, o espaço da Linguística vem crescendo nas últimas décadas, tanto nas universidades quanto nas escolas, mesmo que ainda predomine muito tradicionalismo. Tem-se comprovado a importância da Linguística, o seu arcabouço teórico tem papel de suma importância no ensino de Língua Materna, visto que oferece novas perspectivas de ensino-aprendizagem na área. Os estudos linguísticos têm detalhado muitos campos da Linguística, propiciando caminhos diferentes para a educação acerca da língua, a Fonologia vem desenvolvendo-se também dentro dessa proposta. Ela reflete diretamente na alfabetização e letramento, consequentemente na ortografia, campos indissociáveis.

A norma ortográfica não existe como forma de punição, ela é necessária para uniformizar a língua escrita, se as pessoas escrevessem como falam, as variações das palavras escritas impediriam a comunicação, como ressalta Nóbrega (2013, p. 44), “a ortografia neutraliza a imensa diversidade de variedades faladas.” Ou seja, o estudo ortográfico é importante para que se aprenda a padronizar a língua em um certo nível na escrita, para que seja possível difundir e comunicar através dos textos escritos, com maior facilidade. Conforme Cagliari (2002, p. 12) a ortografia “permite uma circulação da escrita em diferentes épocas e lugares, sem que os leitores tenham que se preocupar com as pronúncias dos autores”.

Ela vem sendo julgada como vilã por muitas pessoas, principalmente, porque como afirma Vieira (2016, p. 149) “é vista, por alunos e até por professores, como uma forma de avaliar, cobrar e punir”. Acontece isto, porque muitos docentes e materiais didáticos continuam seguindo os modelos mecanicistas de ensino, em que o conteúdo é apenas repassado ano após ano, sem a construção do conhecimento e discussões acerca dele, e enquanto isso, o aluno é receptáculo das informações e não reflete sobre elas. Por esse motivo, na maioria das vezes, apenas decora regras que depois são cobradas em avaliações, mas que os alunos não entendem realmente porque as utilizam e qual a importância de tal para seu crescimento educacional.

A história do ensino da ortografia no Brasil, é marcada por correntes divergentes de métodos de ensino, essas metodologias quase sempre foram

executadas em dualidade extrema. Morais e Silva (2007) apontam duas vertentes comumente utilizadas pelas escolas brasileiras e apresentam outra metodologia como alternativa para superar essas visões extremas. A primeira concepção é a que se conhece há muito tempo, o ensino tradicional consiste no que se chama popularmente de decoreba, o conhecimento é transmitido de forma mecanicista através da memorização, e pode-se perceber constantemente que essa perspectiva de ensino não tem mostrado resultados satisfatórios a longo prazo.

A segunda metodologia é a progressista ou construtivista, que aposta no ensino assistemático, todavia continua fazendo correção ortográfica, assim como a tradicional, mesmo sendo o oposto dela. Nesse método, acredita-se que o aluno pode por si só construir seus conhecimentos ortográficos principalmente a partir de seu desenvolvimento cognitivo apenas pelo contato constante com as palavras, porém isso não assegura o aprendizado das normas. A problemática surgiu com o abandono das cartilhas tradicionais pelas inúmeras críticas, muitos professores se viram sem saber como atuar, Cagliari (2002, p. 4) expõe que nesse processo “uma questão tão séria e tão preocupante como a ortografia, (...) deixou de ser um dos centros da atenção do processo de alfabetização, para se tornar uma ‘hipótese na cabeça dos alunos’”.

O erro consistiu em abandonar um ensino problemático por ser demasiado engessado trocando-o por um afrouxamento metodológico que passa a ser prejudicial para o desenvolvimento educacional dos alunos. Entende-se que é primordial a mediação do professor, não só para transmissão do conteúdo, como para refletir acerca dos conhecimentos, por isso, tem-se a terceira via metodológica, o ensino reflexivo, conforme Morais e Silva (2007, p. 62) com base nessa perspectiva deve-se “ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão”.

No tocante ao ensino, Morais e Silva (2007) destacam que é primordial proporcionar situações que os estudantes sejam incentivados a pensar, questionar, refletir e explicitar seus conhecimentos acerca da ortografia. É de suma importância que possam explicitá-los, para que assim, seja possível ter mais noção do processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente ter consciência das normas ortográficas, conseguindo observá-las com mais clareza.

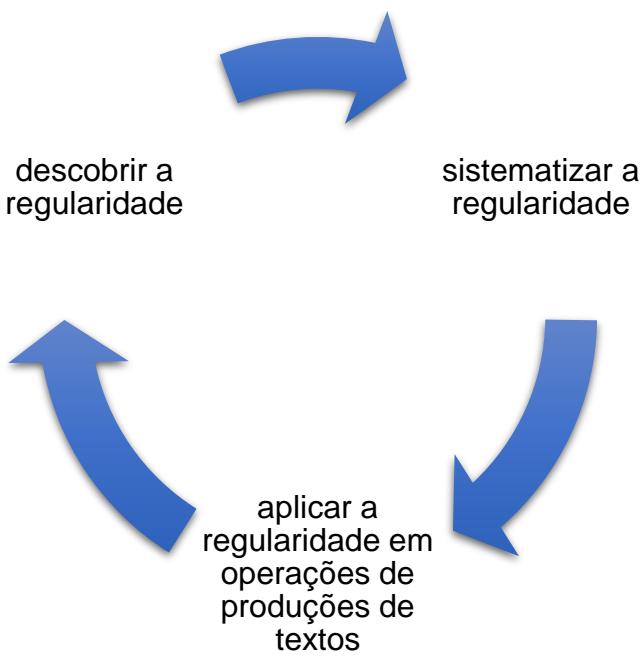
Outra possibilidade que ajuda na reflexão é a transgressão, a ação de errar propositalmente, nesse sentido, com o intuito de detectar como alguém poderia errar a grafia de uma determinada palavra, incentivando-os a prever quais as possibilidades

de erros e qual a forma correta, criando discussões acerca dos usos, além de ajudar os alunos a identificarem por si só alguns de seus erros e tratar a questão mais tranquila e conscientemente. (MORAIS; SILVA, 2007).

O professor deve incitar o questionamento em relação aos erros, mas também sobre os acertos, para que os alunos possam manter a prática de sempre examinar seus usos. Desse modo, é possível perceber todas as situações de maneira crítica e não acertar apenas para não ser repreendido ou ser prejudicado nas avaliações quantitativas.

Esta alternativa de ensino vem sendo discutida por muitos estudiosos e de acordo com Nóbrega (2013, p. 50) ela tem uma “finalidade [que] não é erradicar o erro, pois só não erra quem não escreve. A finalidade é antecipar quais são os contextos em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema e escapar de armadilhas”. Nóbrega (2013) apresenta um gráfico que demonstra esse ciclo de ações para o ensino das regularidades ortográficas:

FIGURA 01 – Ciclo de ações para o ensino das regularidades ortográficas.



Fonte: Nóbrega (2013).

Essa forma de ensino faz com que o aluno perceba a ortografia de uma outra maneira, entendendo o porquê das regras e não apenas reproduzindo-as, partindo da

reflexão, para a sistematização. Ele reflete e entende determinada regularidade e sistematiza-a, internalizando o conhecimento construído no processo de ensino e aplicando em situações de uso, utilizando sua autonomia alcançada através do conhecimento construído conjuntamente com o professor.

No ensino reflexivo, é possível que os alunos entendam a relação grafema-fonema, percebendo grande parte da questão por trás dos “erros” ortográficos. Alguns estudiosos classificam esses erros como parte do processo de construção do conhecimento, ou seja, eles não ocorrem de maneira desconexa e também não denotam incapacidade do aluno, mas sim demonstram o raciocínio deste acerca do sistema ortográfico, porque geralmente a escrita “errada” possui alguma relação com a língua falada ou está baseada em alguma outra característica linguística.

Vieira (2016) esclarece que o ensino reflexivo se resume basicamente por atividades de reflexão e sistematização, descrevendo-os de maneira mais prática como possibilidades de exercícios a partir dessa perspectiva de ensino, como descrito a seguir:

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. (VIEIRA, 2016, p. 156, destaque da pesquisadora).

Percebe-se que a explicação vista no gráfico apresentado por Nóbrega (2013), dialoga com as ideias de Vieira (2016), tendo em vista que as etapas mostradas pelos dois autores são eficazes para oportunizar aos estudantes a saída da posição de receptáculo e auxiliá-los a serem ativos na prática de ensino-aprendizagem. Desse modo, eles serão responsáveis por modificar palavras, fazer testes, pensar possibilidades e elaborar princípios, ações que estão inseridas na competência que se conhece como consciência fonológica, que é imprescindível no processo do ensino ortográfico reflexivo.

2.2.1 Ensino Reflexivo da Ortografia X Consciência Fonológica

Segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 172) a consciência fonológica permite refletir, manipular e reconhecer os elementos das palavras. Ela possui níveis que requer diferentes habilidades, pode-se dizer que é um conjunto de competências, que vão de um nível macro para um estudo micro, sendo elas, respectivamente: consciência da palavra, consciência silábica, consciência fonêmica. A consciência da palavra e silábica são as mais facilmente perceptíveis para os discentes, a consciência fonêmica é mais interior, se trata especificamente dos fonemas.

O docente precisa mediar esse conhecimento para que seja adequado e consiga desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias para tornar o conhecimento ortográfico mais acessível, o autor Silva, A. (2017) descreve acerca dessa questão que:

a consciência fonológica, se trabalhada com o sujeito aprendente, pode tornar menos complexa a aprendizagem ortográfica, sobretudo porque, em língua portuguesa, quando partimos da relação som–grafema, percebemos a complexidade desta atividade que, se não mediada pelo professor, o aluno dificilmente encontrará em que/quem se apoiar para conseguir superar a fase. (SILVA, A., 2017, p. 37).

O recomendado no ensino reflexivo e no desenvolvimento da consciência fonológica é que o ensino parta do nível mais externo para os mais internos, das ocorrências mais regulares e recorrentes para adentrar nas questões mais irregulares e nas exceções. Com isso, os discentes aprendem progressivamente, adequado às suas possibilidades de entendimento. Porém não se pode explorar somente os casos mais fáceis, porque é prejudicial para o desenvolvimento da consciência fonológica consequentemente afetando a prática da ortografia.

Acerca do ensino das regularidades e irregularidades, Morais e Silva (2007) descrevem que o ensino reflexivo pode auxiliar para que os alunos compreendam as regularidades, entendendo as regras e aplicando-as em outras palavras, exemplos de palavras com casos regulares são “manga”, “bomba”, “entrega” e “campo”. Por outro lado, também contribui para que eles entendam que existem casos que não possuem regras específicas e o aprendizado dessas irregularidades se dá através da memorização e utilizando-se do dicionário como suporte, exemplificando as irregularidades tem-se “xale”, “chuva”, “bruxa” e “cachorro”.

Da mesma forma é crucial sistematizar diferentemente o ensino das regularidades e irregularidades, também é preciso ensinar de maneiras diferentes as ocorrências de naturezas distintas. A título de exemplo tem-se as regras de natureza etimológica (nas palavras com MIT > MISS: admitir > admissão), morfológica (o sufixo -ESA é formador de adjetivos pátrios: portuguesa; enquanto que o sufixo -EZA é formador de substantivo a partir de adjetivo: leve > leveza) e contextual (G acompanhado de A, O ou U representa o fonema /g/, G acompanhado de E ou I representa o fonema /ʒ/).

A consciência fonológica é a competência essencial para que o ensino se realize de maneira ativa e os sujeitos do ensino-aprendizagem refletem sobre as relações da própria língua que estão utilizando. A relação direta entre ensino reflexivo e consciência fonológica é explicada por Alves (2009, p. 233 apud SILVA, A., 2017, p. 33):

uma vez que a noção de consciência fonológica corresponde a um conhecimento *a respeito* das unidades descritas previamente e da maneira como tais unidades se organizam, o termo consciência fonológica remete a uma capacidade de reflexão (a que envolve constatação e comparação (...), caracterizando uma habilidade de análise e julgamento consciente do estímulo auditivo (...). Assim, o indivíduo é capaz de falar sobre o seu próprio código, expondo suas descobertas e inferências a respeito de como os sons se combinam, quais as combinações de sons possíveis, e também os que não ocorrem em sua língua. (ALVES, 2009, p. 233 apud SILVA, A., 2017, p. 38, grifo do autor).

A partir desta consciência treina-se o olhar para os usos reais dos fonemas e grafemas, utilizando de características já conhecidas e sistematizando novas, tanto professor quanto alunos precisam treinar tal capacidade para que sempre continuem desenvolvendo suas habilidades em prol de sua autonomia acerca do conhecimento ortográfico.

3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA

Os livros didáticos (doravante LD) vêm sendo utilizados desde o período imperial, porém por muito tempo eles foram baseados em modelos europeus, tendo em vista que intelectuais e autoridades viam a Europa como modelo a ser atingido, não era surpreendente que a educação se espelhasse nos padrões destes países.

Os países europeus eram usados como ideais a serem atingidos tanto no contexto político, quanto na forma de portar-se, falar e escrever. Essa ideologia também era transmitida para os LD ditando regras a serem seguidas no ensino de conteúdos educacionais, essa situação permaneceu presente por muito tempo nos materiais didáticos, até os dias atuais.

Como ressaltado por Roulet (1978 apud SUASSUNA, 1995) até o século XX, os estudos a respeito da língua restringiam-se às gramáticas, sendo utilizadas até mesmo como livro didático, elas eram dotadas de caráter ideológico afim de exaltar o chamado “bem escrever”. A escrita era baseada na língua portuguesa de Portugal, sem levar em consideração o português brasileiro, que já apresentava diferenças desde muito cedo.

A supervalorização do português europeu era evidente em diversos textos de materiais educacionais, como a *Gramática metódica de língua portuguesa* (1978), reforçando, também, a desvalorização do português brasileiro, cuja degradação da língua era, assim, descrita:

o professor deve ser um guia seguro, muito senhor de sua língua; se outra for a orientação, vamos cair na ‘língua brasileira’, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo. Conhecer a língua portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão dever do brasileiro que preza sua nacionalidade. É erro de consequências imprevisíveis acreditar que só os escritores profissionais têm a obrigação de saber escrever. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos. A língua é a mais viva expressão da nacionalidade. (ALMEIDA, 1978, p. 7 apud SUASSUNA, 1995, p. 32).

Escrever “corretamente”³ era considerado um dever cívico e não utilizar a língua como tal era antinacional. Essa teoria era pregada tanto pelos gramáticos quanto pela Fundação Nacional do Material Didático, não seguir isto era não só descumprir um dever cívico, segundo Câmara Jr. (1981, p.13 apud SUASSUNA, 1995,

³ Para os gramáticos e educadores, escrever corretamente dizia respeito aos padrões literários ou utilizando a língua ideal prevista nas gramáticas, e não referente a língua escrita em seus usos reais adequando-os às situações comunicacionais.

p. 30) também era motivo de aversão, pois na visão desse autor “(...) se cria em toda sociedade um ideal linguístico, por que temos de pautar-nos para as nossas palavras não provocarem uma repulsão”.

A ortografia teve papel importante na doutrinação, porque superestimava-se a forma em detrimento do conteúdo, sendo utilizados os livros de literatura clássica como parâmetros de escrita. Tendo em vista que a população mais abastada era quem, na maioria, tinha posse de livros literários e o acesso aos estudos, pode-se constatar que os materiais de ensino serviram como ferramenta de exclusão e manutenção de preconceitos sociais e linguísticos.

Nesse sentido, de acordo com Suassuna (1995) acreditava-se que o aprendizado da ortografia era atingido através da imitação de clássicos. A autora também destaca que o uso de obras mais antigas na imitação contínua prejudicava tanto no ensino da ortografia, quanto as aulas de literatura. A ortografia resumia-se a mera repetição de uma língua imutável e quase irreal, enquanto a literatura limitava-se apenas em história da literatura canônica, sem levar em consideração as obras contemporâneas da época; os livros também não eram analisados de maneira crítica, já que eles serviam para aprender principalmente a decodificação.

O ensino da ortografia do português permaneceu durante muito tempo embasado em cartilhas, textos canônicos e gramáticas, esses livros eram os manuais didáticos, como, por exemplo, *Pequena Grammatica da Infancia*, de Dr. Joaquim Maria de Lacerda. O autor apresenta na primeira página da obra que gramática portuguesa “é a arte de falar e escrever corretamente a língua portuguesa – Divide-se em quatro partes, a saber: Etimologia, Sintaxe, Prosódia e Ortografia. (LACERDA, s.d., p.1 apud FÁVERO; MOLINA, 2010, p. 82), conforme demonstra a figura na página seguinte:

FIGURA 02 – Capa e sumário da Pequena Grammatica da Infancia.

PEQUENA GRAMMATICA DA INFANCIA <small>COMPOSTA PARA USO DAS ESCOLAS PRIMARIAS PELO Dr. JOAQUIM MARIA DE LACERDA Membro da Academia Romana</small> <small>OBRA COMPLETA NO SEU GENERO Tratando com bastante desenvolvimento e clareza de cada uma das partes da Grammatica.</small> <small>NOVA EDIÇÃO RIO DE JANEIRO H. GARNIER, LIVREIRO-EDITOR 71, rua do Ouvidor, 71</small>	INDICE DAS MATERIAS PARTE SEGUNDA Syntaxe. <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: right;">Páginas.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Generalidades</td> <td style="text-align: right;">73</td> </tr> <tr> <td>Syntaxe de Concordância</td> <td style="text-align: right;">84</td> </tr> <tr> <td>Syntaxe de Regência</td> <td style="text-align: right;">89</td> </tr> <tr> <td>Syntaxe das Orações</td> <td style="text-align: right;">93</td> </tr> <tr> <td>Syntaxe de Construção</td> <td style="text-align: right;">96</td> </tr> <tr> <td>Syntaxe figurada</td> <td style="text-align: right;">98</td> </tr> <tr> <td>Vícios da oração</td> <td style="text-align: right;">100</td> </tr> <tr> <td>Da analyse grammatical</td> <td style="text-align: right;">103</td> </tr> </tbody> </table> PARTE TERCEIRA Prosodia. <table border="0"> <tbody> <tr> <td>Das palavras terminadas em vogal</td> <td style="text-align: right;">106</td> </tr> <tr> <td>Das palavras terminadas em consoante</td> <td style="text-align: right;">107</td> </tr> <tr> <td>Figuras da dicção</td> <td style="text-align: right;">108</td> </tr> <tr> <td>Breves noções sobre a versificação</td> <td style="text-align: right;">109</td> </tr> </tbody> </table> PARTE QUARTA Orthographia. <table border="0"> <tbody> <tr> <td>Orthographia das palavras</td> <td style="text-align: right;">112</td> </tr> <tr> <td>Signaes de pontuação</td> <td style="text-align: right;">115</td> </tr> </tbody> </table> <hr/> <p style="text-align: center;">Paris. — Typ. Garnier Irmão, 6, rue dos Saints-Pères. 321.2.02</p>		Páginas.	Generalidades	73	Syntaxe de Concordância	84	Syntaxe de Regência	89	Syntaxe das Orações	93	Syntaxe de Construção	96	Syntaxe figurada	98	Vícios da oração	100	Da analyse grammatical	103	Das palavras terminadas em vogal	106	Das palavras terminadas em consoante	107	Figuras da dicção	108	Breves noções sobre a versificação	109	Orthographia das palavras	112	Signaes de pontuação	115
	Páginas.																														
Generalidades	73																														
Syntaxe de Concordância	84																														
Syntaxe de Regência	89																														
Syntaxe das Orações	93																														
Syntaxe de Construção	96																														
Syntaxe figurada	98																														
Vícios da oração	100																														
Da analyse grammatical	103																														
Das palavras terminadas em vogal	106																														
Das palavras terminadas em consoante	107																														
Figuras da dicção	108																														
Breves noções sobre a versificação	109																														
Orthographia das palavras	112																														
Signaes de pontuação	115																														

Fonte: <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/2016/10/livros-escolares-do-seculo-xix.html>

É possível observar no sumário que a ortografia era a quarta parte. Nela estava indicada apenas dois tópicos *Orthographia das palavras* e *Signaes de pontuação* que compreendia da página 112 até 115. É pertinente destacar que, nesse período, não havia acordo ortográfico, entretanto já havia uma ortografia vigente, mesmo não oficialmente, percebe-se então, que os temas dedicados a ela eram pouco abordados, nessa gramática.

Durante grande parte da história do ensino da língua portuguesa no Brasil a imitação era tida como única forma de aprender a escrever corretamente. Suassuna (1995) relata sobre essa forma de ensino e aponta algumas características importantes a respeito das gramáticas e seu uso, de acordo com o transrito a seguir:

e assim se firmou o ensino de Português: seu objetivo era fazer com que os educandos substituíssem uma determinada forma (resultado de uma produção linguística espontânea) por outra (considerada elegante, literária, correta). As gramáticas passaram a ser compêndios estanques em que se registravam os fatos linguístico e serviram, durante longo tempo, como material didático por excelência, a despeito de falhas como excesso de terminologias, tendência logicizante, tratamento da frase e não do texto, orientações para a análise pela análise. (SUASSUNA, 1995, p. 31).

Com base no que foi citado, pode-se perceber, que muitos livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDP) ainda trazem as questões ortográficas por esse viés tradicional, por isso é preciso sempre revisitar e analisar esses materiais para buscar formas de superar a tradição e renovar algumas práticas comumente engessadas nesses recursos didáticos.

No processo histórico de formação e transformação da educação brasileira (que ainda ocorre), surgiram críticos e com isso, novos modelos de ensino, métodos e materiais didáticos. As gramáticas e cartilhas foram alvo de discussões e acabaram sendo trocadas pelo livro didático que se acreditava ser diferente, porém as pesquisas têm relatado que o método tem sido praticamente o mesmo em muitos desses materiais.

Os estudos acerca do livro didático têm sido mais frequentes, tendo em vista que ele tem sido primordial na mediação do ensino, além de que, para boa parte dos alunos o LD é o material impresso que serve como fonte primária para o conhecimento e aprofundamento da língua escrita. Nesses estudos, visa-se analisar o LD, quais seus avanços e quais aspectos ainda precisam ser melhorados para auxiliar o professor e aluno, de maneira mais eficiente.

No LDP atual muitas questões ainda precisam desenvolver-se melhor, muito disso deve-se à noção de língua adotada. De acordo com Marcuschi (2001, p. 47) a língua tem sido tratada na maioria dos livros como:

um *instrumento de comunicação* não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. A dar crédito aos LDP, a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Marcuschi (2001, p. 47, grifo do autor).

Entretanto, sabe-se que a língua varia de acordo com a região, época, e é rica em significados e possibilidades, havendo dentro da área da língua, uma subárea denominada sociolinguística que entende a língua como manifestação heterogênea, histórica e social e que se concentra nos usos concretos e no âmbito social da língua. Por esse aspecto, utilizar a perspectiva de língua imutável e transparente nos livros didáticos, é arriscado, visto que, assim, acredita-se que a língua é de simples entendimento e que a aprendizagem se dá apenas pela repetição, portanto os livros tornam-se simplistas e sucintos. Marcuschi (2001, p. 46) também enfatiza que os LD permanecem “enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos”.

Mesmo com as mudanças educacionais ocorridas, os métodos do passado permeiam fortemente o sistema educacional brasileiro, segundo descrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) os conteúdos e exercícios de ortografia continuam sendo de completar espaços, corrigir palavras e fazer cópias, entretanto é possível que se modifique a forma como os conhecimentos são tratados, fazendo com que o estudo ortográfico ocorra a partir da reflexão.

A questão do LDP possui uma dualidade problemática, porque por um lado ele é o principal material de apoio para os alunos e professores, por possuir uma linguagem acessível, por ser distribuído gratuitamente, além de seguir os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação. Por outro lado, é um material que torna o ensino mais difícil ou não auxilia como deveria, já que grande parte dos livros didáticos de português são sucintos, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na seção a seguir, serão discutidas algumas dessas questões relacionadas ao EJA e seu livro didático, apresentando também o que alguns documentos oficiais apresentam sobre o ensino, a ortografia e a Educação de Jovens e Adultos.

3.1 O Livro Didático de EJA e os Documentos Oficiais

A questão do LD está inserida em um problema perene do país, incluindo-se questões relativas à qualidade da educação brasileira, em todas suas etapas e modalidades. Acerca da Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade de educação é, muitas vezes, deficiente por diversos fatores, dentre eles, a dificuldade de permanência dos estudantes devido ao trabalho, divergências familiares e sociais, não se reconhecendo como aluno por conta da idade, tempo de formação e desmotivações no próprio ambiente escolar, que muitas vezes não adequa o ensino à sua realidade.

Conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 178) “a escolarização de jovens e adultos no Brasil é permeada por ensejos políticos e sociais que visaram, ainda que muitos tenham ficado (...) nos termos da lei, mudar o rumo da educação”. Dentre essas tentativas de mudança pode-se enfatizar, em 1963, a experiência de 40 horas, realizada por Paulo Freire, que desempenhou a primeira sistematização da alfabetização de jovens e adultos, utilizando de palavras já conhecidas pelos alunos, o vocabulário comum do seu cotidiano e experiências prévias. Sabe-se que 40 horas não são capazes de fazer com que os alunos aprendam efetivamente a ler e escrever,

principalmente tratando-se da escrita ortográfica, porém a atitude foi fundamental para motivação e melhorias na busca pelo desenvolvimento da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, possui três funções. A primeira função é a reparadora, que destaca que a EJA surge como reparação do Estado por privar uma parte da população do acesso à educação, principalmente por questões sociais. A segunda função é a equalizadora, que visa amenizar os danos causados pela privação ao acesso educacional, possibilitando, através da educação, a inserção desses indivíduos em situações que antes eram excluídos, como nas práticas de leitura e escrita, no âmbito social e de trabalho, entre outros. A terceira função busca qualificar os estudantes, tanto nos conhecimentos escolares, como também no desenvolvimento de outras áreas da vida. (BRASIL, 2014).

Sabe-se, entretanto, que a EJA tem sido usada principalmente como reparadora, buscando compensar a exclusão desses jovens e adultos, não é difícil perceber que, geralmente, os estudantes dessa modalidade fazem parte da parcela da sociedade que é marginalizada. Todavia é importante sempre atentar-se para a qualidade do ensino, porque observa-se que a EJA possui menor enfoque e a qualidade educacional ofertada não atende às necessidades de formação dos discentes, como descrito por Messina (2002, p. 115) tem sido proporcionada “uma educação pobre para os pobres”.

Mesmo com as inúmeras tentativas de transformação e as melhorias alcançadas pelas instituições educacionais, a EJA ainda tem avançado pouquíssimo se comparada com a educação de crianças e adolescentes e isso também permeia o livro didático.

Pesquisas destacam que o livro didático de português é, ainda, incompatível com a realidade educacional brasileira e quando se debruça sobre os livros de EJA isto só se agrava, porque há também a necessidade de adequação dos conteúdos para o público jovem e adulto. Porém, o que normalmente acontece é o emprego da mesma metodologia que é utilizada com crianças e adolescentes, entretanto as demandas são outras, a realidade destes discentes é diferente.

Vale ressaltar que as escolas têm focado em leitura e produção textual, mas a ortografia também é essencial para ambas e não tem tido o devido destaque. Alicerçado no entendimento da ortografia, a leitura e a produção de textos podem ser realizadas de forma mais consciente e eficiente, o que não somente ajuda a alcançar

os objetivos previstos, como também auxilia na emancipação educacional do estudante.

A alfabetização não é só aprender as letras e decodificá-las, é um processo de apropriação do sistema escrito e das normas ortográficas, sendo essencial conhecer a fundo as relações fonográficas, para conhecer o funcionamento da escrita e outras áreas que estão estreitamente ligadas a ela, como a fonologia.

É sabido que uma das causas de constrangimento aos indivíduos que adentram na EJA é o não domínio das normas ortográficas, que, por diversas vezes, marginaliza-os, além de impossibilitar sua participação efetiva em algumas práticas sociais. Apesar dessa questão, a ortografia na maioria dos LDP de jovens e adultos é ausente ou não é demonstrada de maneira explícita, podendo dificultar o entendimento dos alunos. Quando há a presença desse item, geralmente é exposto de forma que não promove o ensino eficaz, consiste apenas em memorização, fazendo com que muitos alunos saiam sem ter domínio da escrita ortográfica. Por isso, é essencial a adoção dos dois eixos que os PCN destacam como norteadores para o ensino-aprendizagem acerca das normas ortográficas:

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

Observa-se a consonância do posicionamento supracitado e os estudiosos como Morais e Silva (2007), Nóbrega (2013), entre outros, que ressaltam o enfoque nas regularidades e nas irregularidades mais recorrentes e relevantes para promover um ensino mais duradouro e útil para as práticas do aluno. Portanto, é preciso sempre avaliar como os LD da Educação de Jovens e Adultos exploram o ensino da ortografia. Desse modo, pode-se pensar a importância da presença do fonema /s/ nos LDP, os grafemas que representam esse fonema é uma das irregularidades mais recorrentes da língua.

O livro didático apresenta pontos negativos, como tem sido constatado, todavia é importante ressaltar que nesse processo de avaliação do livro didático, não se pode simplesmente eliminá-los das escolas. Considerando o papel que o LD exerce na sala de aula, é um recurso imprescindível, logo, não se pode repetir o erro cometido

anteriormente de que, por conta de críticas, se pensou excluir o LD das escolas brasileiras.

As denúncias levantaram suspeitas da qualidade dos livros e evidenciaram deficiências, por isso também foram importantes para algumas melhorias alcançadas. Por esse viés, pode-se considerar as críticas e análises como algo favorável à educação, e a ideia de descartar o uso do livro didático deve ser repensada. Conforme Rangel (2006) defende:

num contexto como o do atual Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, em que a qualidade do livro disponível se encontra num outro patamar, em virtude das sucessivas avaliações, a recusa em utilizá-lo como instrumento legítimo pode ser revista. (RANGEL, 2006, p. 15)

Com base nisso, mais viável que excluir o uso do livro didático, é realizar uma boa análise dos livros disponíveis pelo PNLD. Para tal, tem que se levar em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais no momento de avaliação do LD e observar as características destacadas no guia do PNLD. É de suma importância que a escolha seja crítica e consciente para otimizar o ensino em sala de aula.

O PNLD é o programa do MEC que faz a compra e distribuição gratuita dos livros didáticos para todas as escolas públicas brasileiras. Sobre o PNLD, é necessário também destacar um breve histórico, principalmente para o entendimento da defasagem entre os LDP da educação regular e de EJA.

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), a instituição que tinha o controle da produção e circulação dos livros didáticos no Brasil. No ano de 1971, foi criado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que em 1985 foi transformado em Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa passou por diversas modificações, mas apenas em 2007 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e só em 2009 que o PNLD EJA foi regulamentado através da resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009 e teve o PNLA incorporado ao PNLD EJA.

Percebe-se que, muito tempo depois da criação do PNLD, que a EJA teve acesso ao programa de forma mais ampla. Destaca-se que a criação do Programa do Livro Didático de EJA foi essencial para que, não só os livros de alfabetização de EJA fossem distribuídos gratuitamente como os livros de educação regular, mas sim, os LD de todas as áreas ensinadas na Educação de Jovens e Adultos.

Voltando-se para o programa e a escolha dos livros didáticos, o PNLD garante, como citado, o acesso gratuito aos livros didáticos, porém não se pode deixar de atentar para o que Rangel (2006, p. 56) destaca, ele esclarece que “a escolha qualificada é uma *possibilidade* prevista, mas não garantida pelo programa”. Partindo desse princípio, a conscientização da escola para uma avaliação e escolha adequada é algo que pode fazer grande diferença para os discentes e docentes.

O autor ainda destaca que podem ser levados em consideração para analisar os livros didáticos de língua portuguesa os seguintes critérios: ensino-aprendizagem; língua e linguagem; discurso e texto; oralidade e escrita; seleção textual; orientação do processo de apropriação do sistema de escrita. (RANGEL, 2006).

Acerca da ortografia, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza que o conteúdo referente à ortografia é uma temática transversal, portanto é preciso ser ensinado em todas as etapas e modalidades da educação. Entretanto também se ressalta que o ensino da norma ortográfica não deve dar-se apenas com fim em si mesmo. Dessa forma, ter olhar crítico acerca de como são tratadas as questões ortográficas no LDP de EJA é uma tarefa importante. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A partir do que se discorreu, é imprescindível analisar os livros de EJA para evidenciar o que precisa ser adequado com outros materiais didáticos, mas também para a escolha trienal dos livros didáticos, em busca de desenvolver uma prática educacional mais consciente aos alunos dessa modalidade.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos teórico-metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, discutindo-se a perspectiva adotada, para, em seguida, apresentar a definição do *corpus* e os procedimentos e critérios de análise.

A pesquisa foi realizada através da abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos metodológicos, pode ser identificada como bibliográfica e documental. Cabe ressaltar que a pesquisa documental é muito parecida com a pesquisa bibliográfica, apresentando apenas uma diferença essencial. De acordo com Machado, Carvalho e Silva (2014) a diferença entre esses dois tipos de pesquisa é na natureza de suas fontes, como demonstra-se no trecho abaixo:

natureza das fontes. Enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa. (MACHADO; CARVALHO; SILVA, 2014, p. 13).

Portanto, torna-se simples a identificação dessa pesquisa, levando em consideração que o objetivo é analisar de que forma o LDP de EJA tem tratado das questões ortográficas, referentes às relações fonema e grafema, dando enfoque principalmente para o fonema /s/ e suas representações. Em busca primeiramente de observar a presença ou não desses aspectos no LDP de EJA, em conseguinte, identificar as problemáticas que permeiam o ensino de ortografia no LDP, a fim de propiciar um olhar crítico sobre os materiais didáticos utilizados, além de suscitar para o modo como a ortografia tem sido ensinada, priorizando aqui, o ensino reflexivo como alternativa para uma aprendizagem mais consciente.

É primordial explicitar também quais os procedimentos metodológicos realizados para a concretização da pesquisa. Inicialmente, foi delineada a área de estudo especificamente, em seguida, delimitou-se os objetivos de pesquisa, como já citados anteriormente. No terceiro momento, partiu-se para a identificação das fontes, sendo escolhido o LDP de EJA, material ainda pouco explorado e que requer um olhar analítico em seus diversos aspectos, tendo em vista o papel que assume na educação de jovens e adultos. A quarta etapa foi a localização das fontes e obtenção do material. Teve-se acesso às coleções didáticas diretamente na escola e também com professores da rede pública. O passo seguinte realizado foi o levantamento de

referencial teórico para fundamentar a pesquisa e realizar a próxima etapa, o tratamento dos dados. Para tal, faz-se necessário a análise, nessa etapa é que se observa a confirmação ou não das hipóteses levantadas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

No que se refere à concretização da pesquisa, utilizou-se conhecimentos acerca de ortografia, fonologia, documentos oficiais de educação, o LDP, tratando também especificamente dos LDP de EJA, a modalidade EJA, perspectivas de ensino, dentre outros, alicerçado em alguns autores que tratam dessas temáticas e documentos oficiais.

O *corpus* foi delimitado visando os objetivos delineados na pesquisa, sabendo-se que a EJA ainda é uma modalidade, muitas vezes, negligenciada e isso atinge diretamente os materiais didáticos e os conteúdos, afetando o que e como são ensinados. A ortografia sendo aspecto importante dos conhecimentos educacionais de língua portuguesa, assim como leitura e produção textual, sofre defasagens que precisam ser analisadas e reelaboradas.

O fonema /s/ e suas múltiplas representações (os grafemas <s>, <ss>, <sc>, <sç>, <xc>, <z>, <x>, <xs>, <c> e <c>), não é uma questão tão simples de se ensinar, percebendo-se, em muitos LDP, a superficialidade e o tradicionalismo em que os conteúdos são apresentados, isso evidencia a necessidade de voltar-se para essa temática.

O *corpus* escolhido é composto de duas coleções de livros de língua portuguesa utilizados em escolas da rede pública de Teresina-PI, as coleções compreendem do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

A coleção EJA moderna: Educação de Jovens e Adultos é da editora Moderna, publicada em 2013. Nesta coleção, estão inseridos quatro volumes do livro do aluno (6º ao 9º ano), é composta por livros multidisciplinares que contemplam: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), respectivamente.

A coleção Apoema foi publicada em 2015 pela editora do Brasil e comprehende quatro livros denominados Projeto Apoema Gramática, um para cada ano do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano). Uma das escolas de EJA selecionada, optou pela escolha dessa coleção, tendo em vista que os outros materiais didáticos utilizados não contemplavam os conteúdos relacionados à ortografia.

Conforme Morais e Silva (2007) os critérios para a análise da ortografia nos livros didáticos de língua portuguesa são os seguintes:

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; 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)

Entretanto, resolveu-se adotar aqui apenas alguns destes critérios vistos como pertinentes para essa discussão, levando em consideração que o enfoque na ortografia está voltado principalmente para as múltiplas representações do fonema /s/. Os parâmetros escolhidos foram especificamente:

- a) o levantamento das correspondências letra-som e como o livro propõe seu ensino;
- b) examinar as atividades propostas acerca da temática;
- c) observar se o livro trata de forma diferente as regularidades e irregularidades.
- d) verificar se os livros didáticos trazem conceitos com relação a ortografia, fonema, grafema, entre outros;
- e) examinar a perspectiva de ensino.

Além disso, serão descritos como foram organizadas as coleções acerca da ortografia, observando o destaque dado a esse item, nesses livros.

A análise deu-se pela leitura de cada página da matéria em enfoque, observando os textos verbais, verbo-imagéticos e imagéticos, os conteúdos discorridos e os exercícios propostos, identificou-se todos os itens que abordassem a ortografia.

Após esse momento, foram escaneadas as páginas dos LDP que fizeram parte da análise, partiu-se então, para a construção escrita da análise, levando em consideração os aspectos citados e o suporte teórico adequado.

No capítulo a seguir, será apresentada a descrição e análise das coleções dos livros didáticos de EJA.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

Nesse capítulo, apresenta-se a análise do *corpus* adotado, as coleções **EJA moderna** e **Apoema**, buscando averiguar o tratamento ou não da ortografia, especialmente acerca das representações do fonema /s/. Observando também por qual perspectiva metodológica esses conhecimentos são expostos, priorizando-se a identificação do ensino reflexivo nos assuntos referentes à temática da pesquisa.

Na coleção EJA moderna, pode-se observar que em todos os livros da coleção, a seção de língua portuguesa é dividida em duas unidades e quatro capítulos. Cada capítulo possui, basicamente, os seguintes tópicos:

QUADRO 05 – DIVISÃO DOS TÓPICOS NOS CAPÍTULOS DOS LDP DA COLEÇÃO EJA MODERNA	
	temática do capítulo
	para refletir
	para ler e aprender
	para compreender
	para além do texto
	para estudar o gênero
	para refletir sobre a língua
	para praticar
	para escrever
	para falar em público
	para organizar o que aprendemos
	texto complementar

Fonte: Editora Moderna (2013).

As partes desses LD dedicadas para a língua portuguesa explana-se conteúdos como coesão e coerência, gêneros textuais, classes gramaticais, sintaxe, variações linguísticas, leitura, produção e interpretação textual, porém não há explicação ou exercícios acerca do fonema /s/, como também não trata sobre outros fonemas ou grafemas, tampouco explanação alguma acerca da ortografia em geral, seja conceituação ou citação superficial.

No guia do PNLD (BRASIL, 2014) que esses livros são avaliados, descreve-se que a questão da ortografia está integrada com as atividades de leitura, escrita, exercícios orais, entretanto percebe-se que isso não ocorre. Diferentemente do que é defendido pelo PNLD, a ortografia não está articulada em outras atividades, inclusive, é perceptível momentos que se perde a oportunidade de abordar as normas ortográficas, como é o caso mostrado abaixo (vide figura 03) que apresenta o texto intitulado *Onde o Brasil é mais Brazil*:

FIGURA 03 – Texto “Onde o Brasil é mais Brazil”, presente no livro EJA moderna, 9º ano, p. 51.

Para refletir

Leia o título do texto e observe com atenção as fotografias a seguir. Depois, discuta com os colegas e com o professor esta questão: Como você comprehende o título do texto?

Agora, leia o texto.

http://veja.abril.com.br/especiais/melhor_brasil_2005/p_036.html

Turismo: Natureza

Onde o Brasil é mais Brazil

▲ Onça-pintada e arara: ver os bichos é o principal programa na Amazônia e no Pantanal.

Pelo menos 1,5 milhão de espécies vegetais, 3.000 de peixes e 950 de pássaros habitam a Amazônia, a maior floresta tropical do mundo. No Pantanal, seja na cheia, seja na vazante, o programa número 1 também é dar de cara com a bicharada. Peña que as duas maiores atrações naturais do país sejam uma opção turística cara demais para a maioria dos brasileiros e mais aproveitada por estrangeiros. Nessas paragens, além de observar plantas durante o dia e procurar jacarés durante a noite, faz parte do programa hospedar-se em empreendimentos exóticos, no meio da mata — às vezes até sobre a copa das árvores —, e isso tem seu preço. Mas, mesmo para orçamentos curtos, a natureza do país oferece alternativas de paisagens espetaculares, cachoeiras, cavernas e vales, em lugares de acesso mais fácil, como as chapadas Diamantina, no sertão baiano, dos Veadeiros, em Goiás, assentada sobre uma placa rica em cristal de quartzo, e dos Guimarães, em Mato Grosso, que guarda fósseis de animais pré-históricos. Numa lista que não teria fim, podem-se acrescentar ainda as águas claras de Bonito, em Mato Grosso do Sul, as areias brancas dos Lencois Maranhenses e as douradas do Jalapão, um deserto no Tocantins. As cataratas de Foz do Iguaçu são um dos destinos naturais mais visitados e têm uma peculiaridade curiosa: as maiores que-das estão do lado argentino; a melhor vista, do brasileiro.

PIRAGIBE, Bianca. Onde o Brasil é mais Brazil. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/especiais/melhor_brasil_2005/p_036.html>. Acesso em: 25 mar. 2013.

Fonte: Editora Moderna (2013).

Sabe-se que o título do texto está apenas relacionando a escrita da palavra Brasil em português e em inglês, ainda assim, seria possível levantar alguma reflexão

ou até mesmo uma revisão acerca dos sons e grafemas, entretanto a atividade resume-se à interpretação textual, conforme demonstrado abaixo na figura 04.

FIGURA 04 – Atividade no livro EJA moderna, 9º ano, p. 52.

Em grupo com mais três colegas, conversem sobre o texto e reflitam sobre as questões a seguir. Depois, organizem-se de modo que cada grupo tenha a sua vez de falar. Ouçam as respostas dos colegas e anotem as opiniões com as quais vocês concordam ou aquelas de que discordam para retomá-las durante o debate.

- 1 As hipóteses levantadas com base o título e nas imagens se confirmaram após a leitura do texto?
- 2 De que trata esse texto e por que ele tem esse título?

Fonte: Editora Moderna (2013).

Ainda acerca do texto presente na figura 03, o livro poderia explorar a ortografia de diversas formas, além do exercício mostrado na figura 04, seria possível também apresentar o texto com lacunas em algumas palavras, focalizando algum aspecto da ortografia, por exemplo, o emprego do <g> e <j> ou algumas das múltiplas representações do fonema /s/. Outra opção seria uma questão no exercício pedindo para os alunos retirarem palavras do texto com o fonema /k/ e pensarem em uma forma para separá-las em dois grupos e explicarem o princípio utilizado para a divisão do grupo, o que eles poderiam utilizar como princípio a separação pelos grafemas <c> e <qu>, dessas duas maneiras a ortografia estaria integrada ao conteúdo.

É possível observar a partir da afirmação no guia do PNLD, BRASIL (2014) e das figuras acima que, nesse material didático, a perspectiva de ensino presente é aquela que defende que a ortografia pode ser aprendida simplesmente pela leitura e escrita, sem necessitar da explicitação das regras. Porém sabe-se que essa prática não é suficiente para que se tenha entendimento das normas ortográficas, conforme a visão defendida por Morais (1998), explicitada no trecho a seguir:

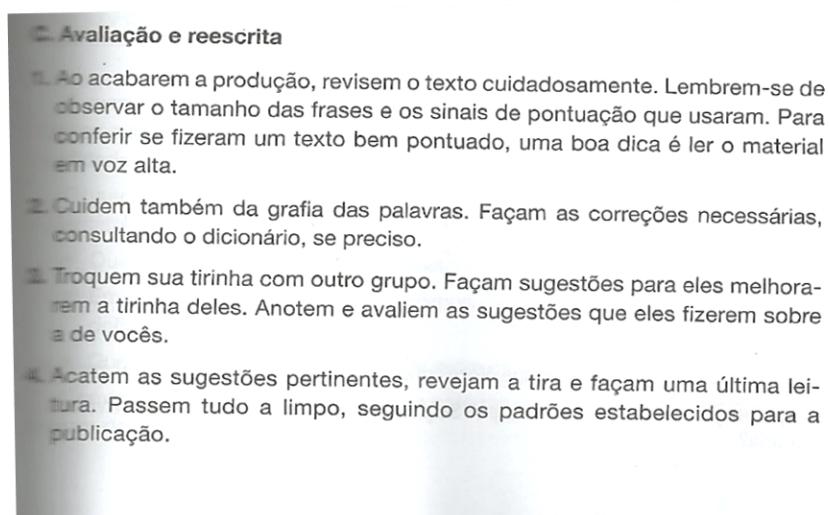
interpretamos que aquela posição (de ausência ou de não-sistematicidade do ensino de ortografia) desconsidera que a escola *também* tem o papel de ensinar os alunos a escrever corretamente. (MORAIS, 1998 apud MORAIS; SILVA, 2007, p. 64-65, grifo do autor).

Os exercícios limitam-se a respostas pessoais, interpretação textual, pesquisa de palavras desconhecidas para saber o significado, escrita e reescrita. Quando tratam de som das palavras, é relacionado sempre com a construção literária (rimas, principalmente). As únicas questões que dão algum enfoque na ortografia são propostas de produções textuais, em que pede que o aprendiz corrija a grafia das

palavras, se necessário, mas não é explicado nada acerca da possibilidade das regularidades e irregularidades.

Nos livros da EJA moderna, a reflexão sobre as normas aparece apenas na correção, porque o aluno terá que reler a produção e observar as palavras usadas, e caso seja necessário procurar no dicionário para confirmar se a escrita está correta, conforme demonstrado na página 61 do LD do 7º ano (vide figura 05):

FIGURA 05 – Atividade de produção textual e reescrita, p. 61, 7º ano, EJA moderna.



61

Fonte: Editora Moderna (2013).

Todavia se os estudantes não tiverem o conhecimento adequado acerca da escrita, essa atividade não será proveitosa, visto que eles não vão saber o porquê de tal grafia estar certa ou não.

Os LDP dessa coleção não apresentam nenhuma seção que discuta o ensino de ortografia, não há atividades que abordem os fonemas, grafemas e suas particularidades. Nesse aspecto, segundo Morais e Silva (2007), o professor precisa utilizar outras formas para promover o ensino e reflexão acerca das regularidades e irregularidades, dando oportunidade ao aluno conhecer esses aspectos relacionados à ortografia, que é ainda pouco abordado.

Partindo para a coleção Apoema, ao analisar, verifica-se em todos livros alguma seção voltada para a ortografia, permeando desde a sua conceituação até o uso dos grafemas, fonemas, além de tratar sobre o hífen e acentuação gráfica. Os assuntos estão dispostos nos LDP da seguinte maneira:

QUADRO 06 – RELAÇÃO DOS ASSUNTOS ORTOGRÁFICOS TRATADOS EM CADA SÉRIE

6º ano	Explorando a escrita: ortografia – maiúsculas e minúsculas. As letras usadas no português. Som, fonema e letra: classificação dos fonemas; vogal; semivogal; consoante; encontros vocálicos; encontros consonantais; dígrafo; sílaba; classificação das palavras quanto aos números à posição da sílaba tônica. Explorando a escrita: separação de sílabas. Acentuação gráfica, sinais diacríticos. Explorando a escrita: ortografia – uso de s e z .
7º ano	Explorando a escrita: ortografia – usos do X e do CH . Explorando a escrita: ortografia – uso do hífen em palavras compostas. Explorando a escrita: ortografia – uso da letra h . Explorando o dicionário: verificando a pronúncia e a ortografia. Explorando a escrita: ortografia – uso do g e j . Explorando a escrita: uso do acento grave. Explorando a escrita: ortografia – a letra h (há duas seções dedicadas ao h).
8º ano	Explorando a escrita: ortografia – há ou a . Explorando a escrita: ortografia – mas , mais ou más ?
9º ano	Explorando a escrita: uso do hífen [-].

Fonte: D'Avila (2015).

Essa coleção traz um amplo suporte teórico sobre a ortografia, entretanto é necessário analisar de que forma estes assuntos são tratados nesses livros, de acordo com os parâmetros adotados nessa análise.

No livro do 6º ano, encontra-se o primeiro conteúdo ortográfico, nele é apresentado a conceituação de ortografia e alfabeto, explicando sobre algumas questões importantes em relação ao uso do dicionário para pesquisar grafia das palavras e também esclarecendo que a ortografia pode sofrer mudanças ao longo do tempo e que já ocorreram algumas.

Outro aspecto positivo encontrado nessa coleção é a explicação acerca do som, grafemas e fonemas, principalmente por mostrar tabelas explicativas, apresentando os fonemas da língua portuguesa, classificando em tipos de fonemas (vogais, semivogais e consoantes), como ilustrado na figura 06:

FIGURA 06 – Tabela dos tipos de vogais, no livro Apoema Gramática, 6º ano, p. 42.

Tipos de vogal				
Vogais	Explicação	Fonemas	Letras correspondentes	Exemplos
orais	a corrente de ar dos pulmões sai livremente apenas pela boca	/a/	a	bala
		/e/	é, e	régua, boneca
		/e/	ê, e	cadê, medo
		/i/	i	pipa
		/ɔ/	ó, o	ópera, colo
		/ə/	ô, o	colônia, bolo
		/u/	u	pulo
nasais	a corrente de ar dos pulmões sai livremente, ao mesmo tempo, pela boca e pelo nariz	/ã/	ã, am, an	lã, campo, canta
		/ẽ/	em, en	sempre, vento
		/ĩ/	im, in	fim, vinte
		/õ/	õ, om, on	põe, bomba, conto
		/ũ/	um, un	rumba, mundo

Fonte: D'Avila (2015).

Considera-se relevante atentar para a forma que as vogais são apresentadas nesse livro didático. Elas estão divididas em vogais orais e nasais, também são explicadas suas características de forma acessível, sendo expostos os grafemas e os fonemas através dos símbolos utilizados pela fonologia, diferenciando também as vogais abertas e fechadas.

No tocante ao fonema /s/ e suas representações, já se pode observar que são apresentadas algumas relações na tabela das consoantes, conforme mostra-se na figura 07:

FIGURA 07 – Tabela das consoantes da língua portuguesa e seus fonemas, livro Apoema Gramática, 6º ano, p. 43.

As consoantes da língua portuguesa são:

Fonema	Como são escritos	Exemplos
/p/	p	pato
/b/	b	bato
/m/	m	mato
/f/	f	faca
/v/	v	vaca
/t/	t	tarde
/d/	d	dardo
/s/	s, ss, xc, c	sino, assunto, exceto, cinco
/z/	z	zincos
/l/	l	calas
/r/	r	cara
/n/	n	nada
/ʃ/	ch, x	acho, xarope
/j/	j, g	ajo, gelo
/ʎ/	lh	galho
/ɳ/	nh	ganho
/k/	c, qu	calo, quero
/g/	g, gu	galo, guindaste
/r/	rr, r	carro, ralo

Fonte: D'Avila (2015).

Na tabela acima, são apresentados quatro grafemas que representam o fonema /s/, porém são tratados mais detalhadamente esses e outros usos em conteúdos seguintes. Nesse mesmo capítulo, há uma atividade traz questões acerca da relação letra-som, em que solicita, inicialmente, para que o aluno faça uma tabela e preencha a quantidade de fonemas e letras das palavras “tio”, “hoje” e “altar”, e em seguida pede para o aluno explicar o que acontece com a palavra “hoje”, incentivando-o a refletir sobre esse caso e em uma das questões pede para destacar a quantidade de fonemas e grafemas da palavra “passa”, como ilustrado abaixo:

FIGURA 08 – Exercício sobre fonema e grafema, 6º ano, Apoema Gramática, p. 40.

6 Reproduza no caderno a tabela a seguir e complete-a com as palavras da lista. Em seguida, leia em voz alta as palavras e escreva na tabela quantas letras foram escritas e quantos fonemas foram pronunciados, conforme o modelo.

Palavras	Letras	Fonemas
cabo	4	4

a) tio
b) hoje
c) altar

7 O que aconteceu na palavra **hoje**, com relação aos fonemas e letras usados?

8 Podemos concluir que nem sempre encontramos em uma palavra o mesmo número de fonemas e de letras usadas para grafá-la. Exemplifique essa conclusão observando o que acontece na palavra **passa**.

Fonte: D'Avila (2015).

As questões tem o intuito de incentivar a reflexão sobre essas ocorrências de maneira teórica e prática, porque pedem que os alunos façam o exercício de repetição em voz alta, para perceber a diferença entre a escrita e fala, também é

No capítulo que trata sobre os dígrafos, há o subtópico *dígrafos consonantais* que apresentam os grafemas <ss>, <xc>, <sc> e <sç>. Nesse item, são expostos os dígrafos e os seus fonemas correspondentes. Porém não é discorrido mais detalhadamente sobre a questão das regras, contextos e os fonemas, também não busca desenvolver a reflexão sobre a temática.

A primeira explicação mais detalhada sobre o fonema /s/ encontra-se no tópico *explorando a escrita: ortografia*, nele é tratado sobre os usos diacríticos. O conteúdo traz o cedilha, e em seguida há o quadro *saiba mais*, que traz as regras acerca do grafema <ç>, como também da letra <c> correspondente aos fonemas /k/ e /s/, conforme a figura 09.

FIGURA 09 – Regras sobre grafema <c> com som de /k/ e /s/ e grafema <ç>, Apoema Gramática, 6º ano, p. 62.

Saiba mais

A letra **c** pode ser usada com dois sons:

- Antes de **a, o e u** → letra **c** com som de /k/ → **caminho, corrida, curioso**
- Antes de **e e i** → letra **c** com som de /s/ → **cerimônia, civil**

Usando a letra **c** com cedilha [**ç**], ela também terá o som de /s/:

- Antes de **a, o e u** → letra **ç** com som de /s/ → **dança, aço, açude**

Lembre-se: **ç** é usado antes somente de **a, o e u**.

Fonte: D'Avila (2015).

A atividade referente ao explicado no quadro acima, mostra apenas uma questão que pede para retirar do texto *Madrugada*, de Jorge Amado, uma palavra que possua o grafema <ç>. É perceptível, nesses casos, que o aprendiz não está sendo inserido como participante ativo do processo de aprendizagem, entretanto não ocorre dessa forma em todas as seções que discute **ortografia**.

No item chamado *explorando a ortografia – uso de s e z*, o assunto é iniciado com uma anedota e o discente tem que refletir sobre algumas palavras presentes no texto e os fonemas /s/ e /z/.

A problemática desse tópico se dá porque ao mesmo tempo que é tratada a relação do <s> e <ss> com som de /s/, a página seguinte trata da concorrência do fonema /z/ que pode ser representado por <s>, <z>, além de trazer uma nota sobre o grafema <x> com som de /z/, em seguida há uma atividade para dividir as palavras completando com <x>, <s> ou <z>. Segundo Morais e Silva (2007) o mais pertinente seria apresentar essas possibilidades, porém trabalhar apenas uma por vez, porque trabalhá-las em conjunto, ou como descrevem os autores, essa “mistura no mesmo saco” pode dificultar a compreensão do conteúdo para o discente, o que não seria proveitoso para seu aprendizado.

Apesar disso, o exercício (figura 10) contribui um pouco mais para o aluno refletir, do que a alternativa oito (vide figura 08), apresentada anteriormente. Porque algumas questões incentivam o discente a pensar por si só, principalmente refletindo sobre as palavras e os fonemas presentes nelas, como por exemplo, a atividade que propõe que o aluno indique palavras do texto que tenham som de /s/ e /z/. Outro exemplo é a questão trinta e cinco, nela é necessário refletir sobre as regras apresentadas acima para completar as palavras de acordo com seus sons e contextos, demonstrado na figura abaixo (figura 10):

FIGURA 10 – Uso de s e z, Apoema Gramática, 6º ano, p. 113.

32 Indique em quais palavras do texto são usadas as letras com som **s** ou **z**.

33 Na última sílaba da palavra **obedece**, qual é a letra consoante usada? E qual o seu som?

Muitas vezes ficamos em dúvida sobre a escrita de palavras com esses e outros sons. Vamos entender um pouco sobre o emprego das letras com som de **s** e **z**.

Uso da letra **s**:

Letra	Com som de	Uso	Exemplo
s	/ssê/	no início das palavras depois de vogal, na mesma sílaba	sapato estender
ss	/ssê/	entre vogais, no interior da palavra	passa
s	/zê/	entre vogais, no interior da palavra depois de ditongos, no interior da palavra	casa pousa

Tome cuidado!

Nas formas dos verbos **pôr** (e seus derivados) e **querer**, usa-se a letra **s**.

Verbo	eu...	ele...	nós...	elas...	se eu...	quando ele...
pôr	pus	pôs	pusemos	puseram	pusesse	puser
querer	quis	quis	quisemos	quieram	quisesse	quierer
repôr	repus	repôs	repusemos	repuseram	repusesse	repuser

34 No caderno, faça uma tabela seguindo o modelo acima e complete-a com a conjugação dos verbos **depor** e **compor**.

Pare e pense

35 Reescreva as palavras, completando-as com **s** ou **ss**. Se preciso, consulte um dicionário.

- | | | | |
|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| a) agre <u>ão</u> | d] cau <u>ña</u> | g] <u>ínte</u> re | j] <u>abão</u> |
| b] a <u>ña</u> | e] deu <u>ña</u> | h] pa <u>ñeio</u> | k] <u>audaçao</u> |
| c] a <u>unto</u> | f] discu <u>ão</u> | i] pri <u>ão</u> | l] <u>olego</u> |

Fonte: D'Avila (2015).

No livro do 7º ano, tem-se o conteúdo sobre os usos dos grafemas <x> e <ch>. Nesse capítulo, aparece o <x> representando o fonema /s/, que é apenas citado. Nesse tópico, são explicados todos fonemas que a letra <x> representa, sendo eles /ʃ/, /ks/, /z/ e /s/, esclarecendo também a relação entre os grafemas <x> e <ch> e o fonema /ʃ/, o que, como supracitado, acarreta uma sobrecarga de relações trabalhadas, tornando-se ineficiente pela pouca exploração dada ao assunto.

Os livros de 8º e 9º ano não apresentam os aspectos relevantes para a pesquisa, visto que não tratam das relações grafemas-fonemas, mais especificamente dessas relações acerca do fonema /s/.

Dentre os dez grafemas que podem ter o som de /s/, oito são expostos nesse material, sendo eles, o grafema <s>, <ss>, <ç>, <c>, <xc>, <x>, <sc> e <sç>. Como visto nos capítulos anteriores, é relevante analisar como esses livros expõem as relações grafo-fonêmicas, principalmente se levado em consideração que grande parte dos livros atuais não abrangem a temática ortográfica, principalmente em consonância com a fonologia.

Como explicitado até o momento, a coleção EJA moderna é rica em diversos âmbitos do ensino de língua portuguesa, entretanto falha quando se trata da questão ortográfica, pois essa subárea dos conhecimentos da língua é ausente, podendo-se constatar a influência da corrente construtivista nesses livros.

Em contrapartida, a coleção Apoema apresenta um avanço relacionado a perspectiva de ensino e ao desenvolvimento das normas ortográficas, pode-se observar questões reflexivas e o conhecimento explícito acerca de algumas normas. Outro ponto a ressaltar é o modo como elas são tratadas, verificando-se a vinculação aos conhecimentos fonológicos, em busca de propiciar um saber mais completo para os aprendizes.

Com relação aos exercícios, nas duas coleções, a maioria deles são introduzidos ao aluno inadequadamente, de acordo com a metodologia reflexiva, porque não há um incentivo para que o aluno construa os conhecimentos. Segundo Morais e Silva (2007, p. 140) defendem, as atividades propostas para os alunos devem ser exercícios que, como descrito no trecho abaixo:

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

Dessa forma, as atividades deveriam ser mais interativas, no sentido de exigir mais do estudante para pensar a ortografia, manipular os fonemas, analisar regras, contextos, construir hipóteses acerca da ortografia, entre outros. Porém é evidente, no caso dos LDP da Apoema, que em algumas atividades já se vislumbra o ensino reflexivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, se propôs analisar a ortografia dando evidência ao fonema /s/ e suas múltiplas representações, verificando se estes conteúdos estão presentes nos livros didáticos utilizados na EJA, das coleções analisadas e identificando por qual perspectiva os LDP promovem o ensino desses conhecimentos. Porque, ao que se sabe, a metodologia tradicional não tem apresentado resultados satisfatórios em diversas áreas do ensino, todavia muitos materiais ainda a utilizam como única via metodológica.

No que concerne ao ensino das relações grafo-fonêmicas do fonema /s/ nos LDP de EJA, se supôs que os grafemas também eram ensinados de forma mecanicista ou estavam omissos, pode-se constatar ambas hipóteses.

Na coleção EJA moderna, o ensino das normas ortográficas é ausente, só há menção da ortografia quando se trata de produção e revisão textual.

Na coleção Apoema, a ortografia possui destaque, porém, em sua maioria pelo viés tradicional. Contudo, observou-se a mudança em algumas partes do ensino do fonema /s/ e suas representações, principalmente nas atividades, o que pode ser considerado o início de uma transformação da perspectiva tradicional para o ensino reflexivo.

Em síntese, é evidente a necessidade de se repensar um ensino que envolva mais o discente, ajude-o a refletir cada vez mais e ser mais participativo ativamente nesse processo de apropriação da língua escrita e sua ortografia. No tocante a esse aspecto, ambos materiais precisam desenvolver-se mais, porque foram construídos, em sua maioria, sob a luz das metodologias tradicional e construtivista, que apresentam a ortografia de formas polarizadas e também não desenvolvem nos usuários da língua o senso necessário para ultrapassar a linha da memorização obrigatória e adentrar no domínio consciente da ortografia, de modo a fazer com que o aluno reflita sobre o que aprende e apreende.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. Gramática metódica da língua portuguesa. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 1978. In: SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ALVES, Ubiratã Kicklöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Gina Ritter et. al. (Orgs.). Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2009, p. 201-235. In: SILVA, A. de P. D. da. O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística. **Revista do GELNE**, Natal, vol. 19, n. 2, p. 33-48. jul/dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/11846/8535/>>. Acesso em: 30 de dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto 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: 28 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia dos livros didáticos do PNLD EJA 2014.** Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf>. Acesso em 8 de jan. 2019.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a06.pdf>>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CÂMARA JR. Manual de expressão oral e escrita. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1981. In: SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

D'AVILA, S. **Projeto Apoema Gramática 6.** São Paulo: Editora do Brasil, 2015. (Projeto Apoema).

D'AVILA, S. **Projeto Apoema Gramática 7.** São Paulo: Editora do Brasil, 2015. (Projeto Apoema).

D'AVILA, S. **Projeto Apoema Gramática 8.** São Paulo: Editora do Brasil, 2015. (Projeto Apoema).

D'AVILA, S. **Projeto Apoema Gramática 9.** São Paulo: Editora do Brasil, 2015. (Projeto Apoema).

EDITORAS MODERNA (Org.). **EJA moderna: educação de jovens e adultos – 6º ano.** São Paulo: Moderna, 2013.

EDITORAS MODERNA (Org.). **EJA moderna: educação de jovens e adultos – 7º ano.** São Paulo: Moderna, 2013.

EDITORAS MODERNA (Org.). **EJA moderna: educação de jovens e adultos – 8º ano.** São Paulo: Moderna, 2013.

EDITORAS MODERNA (Org.). **EJA moderna: educação de jovens e adultos – 9º ano.** São Paulo: Moderna, 2013.

FIGURA 02: **capa e sumário da Pequena Grammatica da Infancia.** Disponível em: <<http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/2016/10/livros-escolares-do-seculo-xix.html>>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

LACERDA, J.M. Pequena Grammatica da Infancia. Rio de Janeiro: H. Garnier, s.d. In: FÁVERO, L.; MOLINA, M. Construção do saber escolar – gramáticas da primeira infância. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 12, n. 1, p. 69-90, 2 jun. 2010.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2009. (Série Princípios).

MACHADO, D. de S.; CARVALHO, L. da S.; SILVA, R. C. M. da. **A prática pedagógica nos trabalhos acadêmicos:** uma proposta de ensino e pesquisa. Teresina: FUESPI, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MESSINA, G. A formação de educadores: um caminho para a transformação da educação de pessoas jovens e adultas. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Simpósios [do]**

Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 2002.

MIRANDA, M. M. S. **A escrita ortográfica de alunos do 6º ano:** a motivação fonológica para os erros produzidos. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em: <<http://sistemas2.uespi.br:8080/handle/tede/74>>. Acesso em: 2 de jan. 2019.

MORAIS, A. G; SILVA, A. da. Ensinando ortografia na escola. In: MELO, K. L. R. de; MORAIS, A. G. de; SILVA, A. 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: 20 dez. 2018.

MORAIS, A. G; SILVA, A. da. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: MELO, K. L. R. de; MORAIS, A. G. de; SILVA, A. 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: 22 dez. 2018.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. (Como eu ensino).

RANGEL, E. de O. A escolha do livro didático de português. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramentos).

ROULET, E. Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas. São Paulo: Pioneira, 1978. In: SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, A. de P. D. da. O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística. **Revista do GELNE**, Natal, vol. 19, n. 2, p. 33-48. jul/dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/11846/8535/>>. Acesso em: 30 de dez. 2018.

SILVA, V. I. da. **A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos.** 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e

Comunicação, Recife, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17292>. Acesso em: 4 de jan. 2019.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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.