

O trabalho com a ortografia no livro didático do 4º e 5º ano: considerações à luz da sociolinguística

*Working with spelling in the 4th and 5th grade textbooks:
considerations in the light of sociolinguistics*

Carla Giovana de Campos

Universidade Estadual de Londrina

prof.carlagc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3304-8938>

Rafaela Cristine Merli

Universidade Estadual de Londrina

rafaela.cristine.merli@uel.br

Leonardo Igor Rak

Universidade Estadual de Londrina

leonardo.rak13@uel.br

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise pelo olhar da sociolinguística da abordagem do trabalho com a ortografia de dois livros didáticos para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. São feitas reflexões sobre a sociolinguística, a análise e diagnose de erros e os manuais didáticos. Tivemos como objetivo: i) verificar se há, no suplemento pedagógico do manual do professor, orientações específicas para o trabalho com a ortografia que considerem a oralidade; (ii) avaliar os capítulos e atividades que enfocam as convenções ortográficas e; (iii) propor ajustes ou comentários ao manual do professor e capítulos do livro, que considerem o modelo sociolinguístico de análise e diagnose de erros. Os livros investigados promovem reflexões quanto às influências da oralidade na aquisição das convenções ortográficas e sobre a arbitrariedade do sistema de escrita.

Palavras-chave: sociolinguística; análise e diagnose de erros; livro didático; Ensino Fundamental Séries Iniciais.

ABSTRACT

The present study presents an analysis from the perspective of sociolinguistics of the approach to work with the spelling of two textbooks for the Initial Series of Elementary School. Reflections are made on sociolinguistics, the analysis and diagnosis of errors and didactic manuals. We aimed to: i) verify whether there are, in the pedagogical supplement of the teacher's manual, specific guidelines for working with spelling that consider orality;

(ii) evaluate chapters and activities that focus on spelling conventions and; (iii) propose adjustments or comments to the teacher's manual and book chapters, which consider the sociolinguistic model of error analysis and diagnosis. The investigated books promote reflections on the influences of orality in the acquisition of spelling conventions and on the arbitrariness of the writing system.

Keywords: sociolinguistics; error analysis and diagnosis; textbook; Elementary Education.

INTRODUÇÃO

É consenso entre os sociolinguistas que a língua é inerente e essencialmente mutável e múltipla, por isso na fala há tanta variação. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), entre as variáveis da língua, existem aquelas que são chamadas de traços graduais, mais aceitas pelas comunidades de fala, e os traços descontínuos, que são mais estigmatizados pelos falantes.

No contexto dos eventos de fala, é importante que o falante tenha consciência de que determinadas variantes, quando adotadas em sua fala, carregam estigmas. Assim, o papel do professor e da escola é o de apresentar as variantes e desenvolver no alunado a compreensão de que suas escolhas linguísticas devem ser feitas pensando no contexto, no evento de fala, considerando as adequações, inadequações e suas consequências. Já na língua escrita, segundo destaca Bortoni-Ricardo (2006), há um conjunto de normas, fixadas há anos, que estabelecem uma ou, em raras exceções, algumas convenções ortográficas a serem seguidas e, desviando-se dela, existe o erro. Nestes casos, cabe ao professor ensinar ao aluno a ortografia correta, sem taxá-lo de incompetente.

Além disso, é importante considerar que é nas Séries Iniciais que o aluno entra em contato com a escrita formal e que passa pelo processo de aquisição do código escrito bem como dessas convenções ortográficas, as quais precisará dominar para as suas produções escritas. Cabe ressaltar que este não é um trabalho limitado ao processo de alfabetização, apesar de sua relevância neste momento, mas que deve estender-se durante toda a vida escolar, uma vez que muitos estudantes permanecem com dificuldades ortográficas até o fim da educação básica e, em diversos casos, até mesmo ao ingressarem no Ensino Superior.

Soma-se a esse cenário o fato de que o Livro Didático (doravante LD) é, ainda, umas das ferramentas principais à disposição da maior parte dos professores atuantes no contexto da educação brasileira. Diante das defasagens já apontadas por diferentes pesquisadores quanto à formação inicial docente e, em específico no que tange à educação sociolinguística, manuais bem fundamentados podem contribuir com uma prática contextualizada e que considere o plurilinguismo existente no português brasileiro em sala de aula.

O livro surge como um recurso indispensável em muitos contextos, mas que deve ser acrescido a outros recursos metodológicos e, principalmente, à mediação do professor. Seu uso indiscriminado, sem reflexão e consideração das particularidades de cada cenário, pode gerar práticas descontextualizadas e sem significação para o aluno. Desse modo, faz-se necessário compreender como os estudos sociolinguísticos têm refletido e podem contribuir com o desenvolvimento de bons Livros Didáticos e com a prática pedagógica.

Neste sentido, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: o LD das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I considera as interferências da oralidade no processo de ensino aprendizagem das convenções ortográficas? Para responder à pergunta de pesquisa, definiu-se como objetivo geral do trabalho investigar se e como uma coleção de LD do Ensino Fundamental Séries Iniciais considera as interferências da oralidade no processo de aprendizagem das convenções ortográficas.

Para atingir o objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: a) Verificar se há, no suplemento pedagógico do manual do professor, orientações específicas para o trabalho com a ortografia que considerem a oralidade; b) Analisar os capítulos e atividades que enfocam as convenções ortográficas; c) Propor ajustes ou comentários ao manual do professor e capítulos do livro, que considerem o modelo sociolinguístico de análise e diagnose de erros.

Para isso, temos como pressupostos a sociolinguística, referenciados em autores como Bortoni-Ricardo (2004; 2006) e Faraco (2008; 2015). Para coleta e análise de dados, pautamo-nos na pesquisa descritivo-bibliográfica e documental com abordagem mista (Paiva, 2019), com a proposta de categorias de análise dos exercícios de Alvim e Magalhães (2013). Inicialmente, realizamos uma leitura prévia da coleção, seguida de uma leitura para seleção dos dados de análise. O material de investigação é a coleção

Pitangua Mais Língua Portuguesa, de autoria de Cristiane Buranello, de 2021, destinada às Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, aprovada no PNLD 2023. Nossa análise recairá, entretanto, apenas sobre os livros do 4º e 5º ano, visto que o aluno do 1º ao 3º ano está em processo de alfabetização e domínio do código escrito, assim seria necessário levar em consideração aspectos mais específicos desta faixa de desenvolvimento. Por outro lado, ao fim do Ensino Fundamental Anos Iniciais, o aluno já possui um domínio maior do código, de modo que já consegue lidar com questões ortográficas com maior consciência.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O LIVRO DIDÁTICO

Atualmente, as ideias que permeiam os fenômenos da variação, envolvendo uma prática pedagógica que leve em consideração uma pedagogia da variação linguística, são desenvolvidas, para citar dois autores, por Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), através da chamada Sociolinguística Educacional, em que “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas [...] tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente da língua materna”, enquanto o professor deve ser o mediador do processo de ensino, e, segundo Faraco (2015, p. 9), sendo sensível às particularidades que compreendem tais ocorrências, promovendo experiências que integrem “o domínio das variedades ao domínio das práticas socioculturais da leitura, escrita e fala no espaço público”.

O LD é um dos suportes mais utilizados em sala de aula por se tratar de uma ferramenta atemporal (no sentido de estar sempre presente), além de ser o material que serve de base para o trabalho do professor. Muitas vezes, o LD é o único material a que professor e alunos têm acesso, até mesmo em função da precariedade do próprio sistema educacional. Nesse sentido, trata-se de um suporte pedagógico de fundamental importância e que, por isso mesmo, tem a necessidade de ser bem elaborado e pensado nas mais diversas realidades educacionais. Uma das formas de se pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir da realidade social é através da reflexão da variação linguística, dos conceitos de adequado e inadequado, das diversas mudanças na língua que ocorrem com o tempo, dentro de um determinado espaço linguístico e inclusive do preconceito enraizado nas comunidades de fala.

Há muito tempo, o LD vem seguindo uma abordagem da língua padrão, em que a realidade abordada não é a social, mas uma referência padronizadora em termos de língua. Neste contexto, é necessário compreender o quanto a motivação histórica e política, e também cultural, estabelece uma norma que vem sendo seguida desde o fim do séc. XIX: a chamada norma padrão (Faraco, 2008). Ora, para o autor, a sociedade não se restringe à norma-padrão (padronizadora, instrumento de política linguística, a fim de amenizar a diversidade da língua), mas estabelece comportamentos linguísticos, os quais se consideram, de certa forma, mais adequados a determinadas práticas de linguagens.

Para o autor, também se pode observar o quanto essa norma padrão tem sido vigente no LD, principalmente em estágios antigos da Língua, como aqueles utilizados por escritos tidos como clássicos brasileiros, como José de Alencar, Lima Barreto, entre outros, fugindo da realidade dos falantes atuais (Faraco, 2008). Em outras palavras, ainda há o predomínio das regras da gramática normativa, apegada às regras prescritivas, tradicionalistas, que pouco ou quase nada refletem sobre os fenômenos linguísticos que se afastam da gramática tradicional trazida pelos manuais escolares. Entretanto, a Língua é heterogênea, pois as comunidades são heterogêneas e, por isso mesmo, os falares também o são. Sendo assim, existem diversas variantes atuando ao mesmo tempo, que vão, conforme Bortoni-Ricardo (2004), desde as variantes rurais mais isoladas às variedades urbanas mais monitoradas e todas devem atender ao nosso alunado, isto é, em termos de prática linguística, é essencial que o estudante conheça, reconheça e monitore as mais diversificadas variantes linguísticas conforme suas necessidades de uso e interação.

Para a autora, existem três linhas, as quais ela chama de contínuos, que entremeiam a fala do usuário da língua: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2004). No contínuo de urbanização, encontram-se os falares rurais mais isolados em uma ponta, enquanto na outra estão os falares urbanos que sofreram mudanças ao longo do tempo, como a definição do que seria ou não adequado em relação à escrita e à pronúncia. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que o contínuo de urbanização pode ser dividido em três variedades de falares: o falar rural isolado (em função da posição geográfica ou pela falta de recursos de comunicação, por exemplo); o urbano padronizado (o qual passa pela influência da mídia, obras impressas, escola, ou de agentes padronizadores, como um todo); e o urbano (que se trata de migrantes de

origem rural que saem de seu ambiente comum e vão para espaços semirrurais, tal qual distritos, embora preservem muito de sua cultura precedente, principalmente a linguística).

A pesquisadora acredita que não existem demarcações rígidas entre esses três falares, e que são chamados de contínuos, pois o falar rural, por exemplo, conforme se aproxima do urbano vai desaparecendo, processo chamado de traços descontínuos (Bortoni-Ricardo, 2004). Ao se manter com características rurais no falar urbano, dá-se o nome de traços graduais. Pode-se concluir, portanto, que é possível situar qualquer falante brasileiro no contínuo de urbanização e que as regras fonológicas caracterizadoras do português brasileiro podem ser descontínuas ou graduais. Portanto, todo falante tem sua fala intercalada nos três contínuos (linhas), os quais podem ter traços descontínuos, graduais ou mais ou menos monitorados conforme o ambiente, o interlocutor e o assunto do diálogo. Neste sentido, um ouvinte desatento, que não compreende o quanto os eventos de fala perpassam por esses contínuos, pode reagir com preconceito ante determinada circunstância linguística ou até mesmo com o falante em si.

Compreendendo que o LD é um material de fácil acesso tanto ao aluno quanto ao professor, é importante que o próprio professor parta da compreensão de que ensinar a Língua Portuguesa está para muito além de ensinar apenas normas e padrões, mas também, diversidades de linguagens que incluem determinados padrões, porém não eles somente. Dito isso, compreendemos que o LD é um instrumento determinante no que compete à variação linguística. As atividades propostas no LD não só devem explorar as variedades linguísticas, mas trazer reflexões acerca de suas legitimidades e recorrências, propondo considerações em relação ao preconceito, ao estigma e às identidades referentes às linguagens.

Dessa forma, é importante considerar, com o aluno, as noções de adequação e inadequação, para que ele possa transitar entre os contínuos, desenvolver uma compreensão da diferença entre oralidade e escrita, das diversas variantes linguísticas e como o uso da língua em diferentes contextos pode afetar a situação comunicativa. Entendemos, assim, que é incumbência da escola encarregar-se de atitudes heterogêneas realistas em relação às práticas voltadas às diversidades linguísticas.

Enquanto a Sociolinguística debate e aponta a necessidade de considerar a variação linguística e a noção de adequação e inadequação dos usos, essa mesma vertente

teórica aponta para o fato de que, ao contrário da fala, na escrita há erro. Isso pois a ortografia é o conjunto de regras que estabelece a grafia correta das palavras, tratando de convenções que devem ser seguidas e que não permitem variações (Bortoni-Ricardo, 2006). Portanto, é necessário que a escola esteja preparada para lidar, com sensibilidade e assertividade, com as noções de adequação e inadequação aos contextos comunicacionais, mas também com as convenções que definem o certo e o errado quando se trata especificamente da ortografia.

Para compreender a noção de erro ortográfico, o professor deve, de antemão, ter a clara noção que desvios ortográficos são comuns nos mais diversos níveis de escolaridade, já que a preocupação com a aprendizagem da correspondência entre fonema e grafema é uma constante. Muito dessa preocupação se deve ao fato de os desvios ortográficos ocorrerem em função da grande quantidade de variantes linguísticas orais, enquanto a escola se preocupa em demasia com a gramática normativa, focando em uma norma específica, utilizada em situações particulares que não correspondem à maioria da variação oral.

Para que o professor possa intervir nos desvios de modo mais assertivo, de acordo com Bortoni-Ricardo (2006), é necessário que ele saiba identificar a origem da transgressão ortográfica. Isso, pois existem erros decorrentes da interferência da fala na escrita e outros decorrentes do caráter arbitrário das convenções ortográficas. Além disso, a autora aponta que essas questões implicam diferenças no tratamento pedagógico diante da escrita e da fala, uma vez que a ortografia sempre implica o erro, já a oralidade prevê a adequação ao contexto.

Para isso, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta um modelo de análise e diagnose de erros que permite, para além da identificação deles, a construção de estratégias e materiais pedagógicos com a finalidade de superá-los. Este modelo, segundo a autora, tem sido amplamente empregado no ensino de línguas estrangeiras, com base na análise contrastiva, mas pode ser adaptado às questões referentes à norma padrão e suas variedades na língua portuguesa (Bortoni-Ricardo, 2005).

A autora afirma que os erros ortográficos cometidos por alunos, em especial aqueles que têm pouco contato com a norma culta, “são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 53). Desta forma, desenvolve um modelo de análise e diagnose de erros de natureza

sociolinguística, voltado ao ensino da escrita (mas que pode ser adaptado à leitura e à monitoração estilística da língua), postulado em quatro diferentes categorias (Bortoni-Ricardo, 2005):

- a. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;
- b. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;
- c. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
- d. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Na primeira categoria, a autora sugere que se categorize, durante a análise e diagnose de erros, aqueles que se manifestam por conta da falta de conhecimento do falante sobre as convenções que regem a língua escrita, a exemplo das seguintes situações: a grafia “foce” por “fosse”, “excessão” por “exceção” e “mecher” por “mexer”.

Já as demais categorias, de dois a quatro, dizem respeito aos erros que acontecem devido à interferência da fala na escrita. Distinguem-se, primeiramente, “regras fonológicas categóricas de regras fonológicas variáveis” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54), cabendo à categoria dois a análise das regras categóricas, e às categorias três e quatro as regras variáveis.

Segundo a autora, as regras categóricas “aplicam-se sempre, independentemente das características sociodemográficas que identificam o falante, e do contexto situacional” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 55), enquanto as regras variáveis aplicam-se a depender de fatores estruturais, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos.

A categoria dois, portanto, trata dos erros ortográficos percebidos que se percebem de forma geral, na língua portuguesa, em todo o território nacional, pois independem de questões regionais, geográficas, sociais e/ou do contexto individual do falante. São exemplos: a aglutinação em “oque” ao invés de “o que”, ou no caso de “derrepente” por “de repente”, ou, ainda, a escrita de “muinto” ao invés de “muito”, pois, neste caso, é

extremamente comum na fala do português brasileiro a nasalização que ocorre ao falar essa última palavra, que se percebe transposta, em muitos casos, à escrita.

No caso das duas últimas categorias, percebemos que os erros categorizados na categoria três sofrem menos estigma social em relação aos erros categorizados na categoria quatro, pois tratam de erros ortográficos decorrentes de eventos de fala graduais, ou seja, que se percebem também nos ambientes urbanos, onde há maior presença da norma culta e de eventos de letramento, enquanto os erros ortográficos descontínuos não se percebem tanto nesses ambientes e são carregados de preconceitos de ordem regional, social, cultural e econômica.

A respeito da categoria três, Bortoni-Ricardo afirma que “eles funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes da língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não-monitorados” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 56). São exemplos dessa categoria: a grafia “homi” por “homem” ou “faze” por “fazer”.

Já a categoria quatro, segundo a autora, “inclui os traços descontínuos, privativos de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 57), a exemplo: a grafia “véio” por “velho” e “Sirva” por “Silva”.

O modelo de análise e diagnose de erros proposto por Bortoni-Ricardo (2005) deixa clara a importância de levarmos em consideração a natureza sociolinguística da língua portuguesa, manifestada pelas suas variedades em diferentes eventos de fala e escrita. Desta forma, “permite o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 59).

Portanto, os materiais didáticos devem também considerar as variedades da língua para que seja possível não apenas identificar a natureza dos erros ortográficos cometidos pelos alunos, mas também para que o professor consiga, a partir dessa análise e diagnose, traçar estratégias pedagógicas a fim de para auxiliar o alunado em seu processo de compreensão sobre as variedades linguísticas e domínio das convenções da língua.

O SUPLEMENTO PEDAGÓGICO E AS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A ORTOGRAFIA

A coleção *Pitangá Mais* possui um suplemento pedagógico introdutório em todos os livros com uma média de 29 páginas, nas quais são discutidas questões referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à Política Nacional de Alfabetização (PNA), aos tipos de avaliação, ao ensino de Língua Portuguesa e à organização da própria coleção. Neste momento, nossa análise recairá sobre o tópico “O ensino de Língua Portuguesa”.

A seção inicia-se com um subtópico “Alfabetização”. Nele há uma definição de alfabetização apresentada pela PNA e uma pequena discussão sobre relações grafofonêmicas. Na sequência, o material aponta como essas relações são construídas ao longo da coleção, iniciando no livro do 1º ano:

[...] pelas vogais, seguidas das consoantes com regularidades biunívocas e, na sequência, as demais consoantes com foco na realização fonológica dominante da letra [...] realizações fonológicas não dominantes de determinadas letras, cedilha, dígrafos e sinais gráficos, como til e os acentos agudo e circunflexo (Buranello, 2021b, p. 14).

O material explica, também, que “a realização fonológica dominante da letra x no volume de 1º ano e os demais sons representados pela letra x, no 3º ano” (Buranello, 2021b, p. 14), seria um conteúdo de maior complexidade, assim como feito com os dígrafos sc, sç e xc. Já no material do 2º e no 3º ano, é indicada a existência de uma seção intitulada *Revisão* no início do volume em que essas relações são retomadas e, quando necessário, são também desenvolvidas e ampliadas ao longo do material. Quanto ao livro do 4º e do 5º ano, o material ressalta que “os alunos continuam desenvolvendo o conhecimento alfabético com foco na ortografia e na gramática” (Buranello, 2021b, p. 14).

Na continuidade, o suplemento apresenta um quadro com as correspondências entre grafemas e fonemas utilizadas na coleção e finaliza com uma retomada ao PNA, apontando para o fato de que a alfabetização está além de decodificar e codificar palavras, mas corresponde a “ler e escrever com autonomia e compreensão” (Buranello, 2021b, p.15).

Há, ainda, no suplemento, o subtópico “Prática de linguagem”, que discute leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos-gramaticais e ortografia. No tocante à oralidade, o material aponta somente para a necessidade de que ela seja trabalhada em sala de aula, considerando as variantes linguísticas trazidas pelo aluno de seu contexto familiar. Quanto à ortografia, há a informação de que:

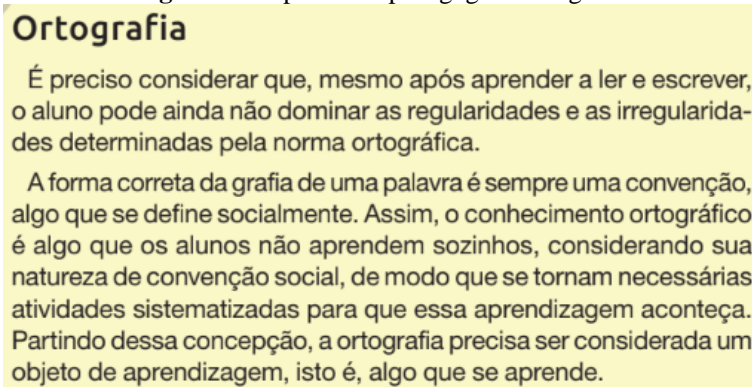
É preciso considerar que, mesmo após aprender a ler e escrever, o aluno pode ainda não dominar as regularidades e as irregularidades determinadas pela norma ortográfica. A forma correta da grafia de uma palavra é sempre uma convenção, algo que se define socialmente. Assim, o conhecimento ortográfico é algo que os alunos não aprendem sozinhos, considerando sua natureza de convenção social, de modo que se tornam necessárias atividades sistematizadas para que essa aprendizagem aconteça. Partindo dessa concepção, a ortografia precisa ser considerada um objeto de aprendizagem, isto é, algo que se aprende (Buranello, 2021b, p.16).

Assim, percebemos que não há, no suplemento pedagógico destinado ao professor, orientações específicas para o trabalho com a ortografia que considerem a oralidade e as possíveis interferências no processo de aquisição das convenções da escrita dela decorrentes. Nesse cenário, entendemos que a abordagem da análise e diagnose de erros, proposta por Bortoni-Ricardo (2006), pode potencializar o trabalho desenvolvido com a ortografia dentro do material didático de Língua Portuguesa, principalmente quanto ao suplemento pedagógico.

Nesse sentido, no suplemento do professor, no subtópico “Prática de linguagem”, quando são feitos apontamentos sobre a aquisição da ortografia, poderiam ser tecidos comentários ao professor apontando para o fato de que as transgressões ortográficas de um aluno podem ter duas causas: o caráter arbitrário das convenções ou a interferência da fala. Seria importante, também, reforçar o fato de que, para cada origem das transgressões, o professor deveria adotar diferentes estratégias interventivas. Neste sentido, seria de grande valia uma pequena inserção do modelo de análise e diagnose de erros apresentado por Bortoni-Ricardo (2006).

Assim, apresentamos, abaixo, a versão do suplemento pedagógico atual e, na sequência, uma nova versão com considerações a partir da sociolinguística.

Figura 1 - Suplemento pedagógico: ortografia



Fonte: Buranello, 2021b, p. 16.

Quadro 1 - Sugestão para o suplemento pedagógico: ortografia

Ortografia	
<p>É preciso considerar que, mesmo após aprender a ler e escrever, o aluno pode ainda não dominar as regularidades e as irregularidades determinadas pela norma ortográfica.</p> <p>A forma correta da grafia de uma palavra é sempre uma convenção, algo que se define socialmente. Assim, o conhecimento ortográfico é algo que os alunos não aprendem sozinhos, considerando sua natureza de convenção social, de modo que se tornam necessárias atividades sistematizadas para que essa aprendizagem aconteça.</p> <p>Partindo dessa concepção, a ortografia precisa ser considerada um objeto de aprendizagem, isto é, algo que se aprende.</p> <p>Neste processo de aprendizagem, o estudante pode apresentar dificuldades devido ao caráter arbitrário das convenções ortográficas ou decorrentes da interferência da fala na escrita. Veja os exemplos abaixo:</p>	
Erros decorrentes do caráter arbitrário das convenções ortográficas	Erros decorrentes da interferência da fala na escrita
<p>foce → fosse paiz → país paraizo → paraíso excessão → exceção mecher → mexer</p>	<p>oque → o que a tenção → atenção muinto → muito quejo → queijo pranta → planta véio → velho</p>

É preciso identificar a origem da transgressão ortográfica cometida pelo aluno, pois essas questões implicam diferenças no tratamento pedagógico diante da escrita e da fala, uma vez que a ortografia sempre implica o erro, já a oralidade prevê a adequação ao contexto.

No caso de um estudante que apresente transgressões decorrentes do caráter arbitrário das convenções ortográficas, é preciso intensificar o trabalho com a leitura, estímulo ao uso do dicionário e propostas lúdicas para que este aluno amplie suas referências e assimile as normas.

Já no caso de um educando que apresenta transgressões decorrentes da interferência da fala na escrita, é preciso desenvolver um trabalho focado nas diferenças existentes entre elas. Para isso, é preciso traçar um perfil linguístico do aluno, compreender sua variedade linguística e desenvolver um trabalho pedagógico voltado às suas dificuldades.

Dica de leitura: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, Edair Maria, COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.) Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

Fonte: os autores.

OS EXERCÍCIOS DE ORTOGRAFIA E AS ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

Os livros da coleção *Pitangá Mais* sistematizam o trabalho com as convenções ortográficas na seção denominada “A escrita das palavras” que será nosso foco de investigação. De acordo com o próprio material didático, esta seção “apresenta atividades com o objetivo de explorar as relações grafonêmicas, assim como as normas ortográficas” (Buranello, 2021b, p. 26). Também consideramos a seção “Jogos e brincadeiras”, que envolve “atividades lúdicas que exploram, de maneira descontraída, o conteúdo em estudo” (Buranello, 2021b, p. 26), de modo que podem surgir questões relacionadas à ortografia e às convenções da escrita.

Acompanhando os exercícios de cada capítulo, o material, no manual do professor, tece considerações voltadas ao docente, assim como apresenta sugestões de outras atividades que podem ser acrescentadas às práticas desenvolvidas até então. Os comentários de orientação pedagógica, bem como as propostas adicionais, que costumam aparecer identificadas como “Mais atividades” e “Acompanhando a aprendizagem”, também foram analisados.

Há nos livros, ainda, a seção intitulada “O que você estudou”, que objetiva “fornecer aos alunos uma oportunidade para realizarem uma avaliação processual (ou formativa) de sua aprendizagem e retomarem os conteúdos trabalhados em cada unidade” (Buranello, 2021b, p. 26). Ou seja, nela são propostos exercícios de retomada de conteúdo de todo o capítulo, podendo ou não englobar questões relacionadas à ortografia. Porém, as análises a seguir não consideraram as atividades desta seção, focando apenas os momentos específicos para o trabalho com as convenções da escrita.

Para uma análise mais apurada dos exercícios, optamos por utilizar as categorias propostas por Alvim e Magalhães (2013), nas quais há um agrupamento das atividades encontradas no LD de acordo com a proximidade dos objetivos dos exercícios.

As autoras apresentam a categoria (i) atividades que focam a memorização/cópia/identificação e “levam o aluno a apenas copiar um grupo de palavras ou a memorizá-las com o objetivo de aprender sua grafia. Aparecem, também, exercícios de identificação de palavras ou letras, solicitando aos alunos que as circulem, ou grifem” (ALVIM; MAGALHÃES, 2013, p. 478). São atividades que não promovem o pensamento reflexivo do aluno, mas apenas o reconhecimento de uma grafia.

A categoria (ii) atividades destinadas à reflexão do aluno inclui atividades que:

levam o aluno a refletir sobre as grafias autorizadas das palavras, não apenas a copiá-las ou a memorizá-las. Os alunos são instigados a realizar pesquisas, a comparar e diferenciar a escrita, a categorizar palavras levando a compreensão de regras que se aplicam ao mesmo grupo e a observar os aspectos fonológicos (Alvim; Magalhães, 2013, p. 479).

Já a categoria (iii) atividades destinadas à sistematização inclui os exercícios que “levam o aluno após uma série de outras atividades, sejam essas reflexivas ou não, a consolidar alguma regra que esteja sendo trabalhada” (Alvim; Magalhães, 2013, p. 479). As autoras reforçam o fato de que, não havendo mediação do professor, as atividades podem tornar-se exercícios de memorização, sem reflexão.

Por fim, a categoria (iv) atividades lúdicas são jogos, como cruzadinhas, bingos e trilhas utilizados para trabalhar as convenções ortográficas. São propostas que buscam atrair o estudante utilizando-se do brincar como possibilidade de reforço e fixação de conteúdos.

Após realizarmos a análise dos exercícios, enquadrando-os nas categorias acima, organizamos um levantamento quantitativo, de modo que se torna possível ter uma dimensão geral do trabalho desenvolvido com a ortografia nos livros do 4º e 5º ano.

Quadro 2 - Pitangá Mais 4º ano – Exercícios de Ortografia

Tipos de atividades	Nº de Exercícios		Total de exercícios entre os dois livros
	4º ano	5º ano	
Memorização/Cópia/Identificação	9 (21.43%)	23 (37.10%)	32 (30.77%)
Reflexão	24 (57.14%)	32 (51.61%)	56 (53.85%)
Sistematização	2 (4.76%)	3 (4.84%)	5 (4.81%)
Lúdica	7 (16.67%)	4 (6.45%)	11 (10.58%)
TOTAL	42 (100%)	62 (100%)	104 (100%)

Fonte: Os autores.

É possível perceber uma grande quantidade de atividades que levam o estudante à pesquisa, comparação e a compreensão de fenômenos e regras. Os 53.85% de exercícios sugerem, por parte da autora da coleção, atenção aos estudos linguísticos e, em diferentes momentos, em específico com as considerações da sociolinguística.

Quando comparado às análises de Alvim e Magalhães (2013), esse resultado torna-se ainda mais expressivo, visto que, do total de exercícios analisados pelas

pesquisadoras, apenas 31% levavam à reflexão. Vale ressaltar que o trabalho com a ortografia nos dois livros da coleção *Pitangá Mais*, assim como nas análises de Alvim e Magalhães (2013), parece desvinculado aos demais conteúdos. Assim, não há relação entre o conteúdo ortográfico e os gêneros textuais trabalhados ou textos literários explorados.

Dentre os exercícios enquadrados na categoria “Reflexão”, percebemos algumas atividades que atentam o estudante para as diferenças entre a oralidade e a escrita. No livro do 4º ano, por exemplo, ao trabalhar a escrita de palavras com a/ai, e/ei, o/ou, o material apresenta um texto introdutório que destaca as diferenças entre fala e escrita.

Figura 2 - Exercício sobre Palavras com a/ai, e/ei, o/ou - 4º ano

A ESCRITA DAS PALAVRAS

Palavras com a/ai, e/ei, o/ou

Algumas palavras podem ser pronunciadas de forma diferente da maneira como são escritas. É o caso das palavras a seguir.

caixa queijo pouco paz tempero professora

Em algumas situações, ao serem pronunciados, os ditongos ai, ei e ou costumam ser reduzidos: “caxa”, “quexo”, “poco”.

Muitos falantes também tendem a acrescentar uma vogal quando pronunciam algumas palavras: “paiz” e “tempeiro”.

Por isso, é necessária atenção à escrita de palavras como essas. Ao escrevê-las, não devemos acrescentar nem retirar vogais. Em caso de dúvida, podemos sempre recorrer a um dicionário.

Fonte: Buranello, 2021a, p. 137.

Além da passagem do livro do aluno, há ainda alguns comentários feitos exclusivamente ao professor. Nessas orientações, o material indica que os objetivos da seção são “Escrever corretamente as palavras com os ditongos ai, ei e ou e as palavras que sofrem monotongação”; “Perceber a marca de oralidade na pronúncia de algumas palavras”; e “Entender que a fala e a escrita são modalidades diferentes da língua” (Buranello, 2021a, p. 137).

O professor também é orientado a:

Durante o desenvolvimento das atividades propostas nesta seção, aproveite para enfatizar o respeito às variedades linguísticas, valorizando cada forma de falar, ressaltando a riqueza de nossa língua e orientando os alunos a perceberem que a melhor forma ou o modo mais adequado de pronunciar as palavras depende da situação comunicativa (Buranello, 2021a, p. 137).

No livro do aluno, após o comentário introdutório, são apresentados 4 exercícios, dos quais três levam o aluno a refletir sobre as diferenças mencionadas entre a oralidade e a escrita, como no exemplo abaixo.

Figura 3 - Exercício sobre Palavras com a/ai, e/ei, o/ou - 4º ano

3. O professor vai ditar algumas palavras. Tente escrevê-las corretamente.

Eficaz, apaixonado, bandeja, peixe, laranja, tesouro, desaforo, lavoura, beijo, frear,
paixão, ameixa, azulejo, pouco, louco, desleixo, pera, lugarejo, besouro.

4. Consulte um dicionário e verifique se você escreveu corretamente as palavras ditadas pelo professor. Caso elas estejam escritas de forma incorreta, risque-as e reescreva-as a seguir.

Resposta pessoal.

Fonte: Buranello, 2021a, p. 138.

O livro do 5º também propõe uma reflexão sobre as diferenças entre fala e escrita ao trabalhar a escrita de palavras com l e com u. Ao aluno é apresentado um box destacando as diferenças entre os falares do português brasileiro, além de existir um pequeno comentário de orientação para o professor, destacando a possibilidade de que seus alunos respondam de maneiras diferentes devido à sua identidade linguística.

Figura 4 - Orientação sobre palavras com l e com u - 5º ano

A ESCRITA DAS PALAVRAS

Palavras com l e com u

Leia em voz alta os dois grupos de palavras a seguir, atentando às letras em destaque.

A	mel	normal
	natural	calvo
	esmeralda	colcha

B	mingau	grau
	degrau	bacalhau
	autor	fraude

- Ao ler as palavras em voz alta, qual foi o som das letras em destaque nos dois grupos? Resposta pessoal. Os alunos podem dizer som de u nos dois casos ou som de l no grupo A e som de u no grupo B, dependendo da região em que vivem.

Em algumas regiões, o som representado pelas letras l e u em final de sílaba pode ser semelhante (som de u). Por isso, é preciso muita atenção na hora de escrever algumas palavras.

1. Complete as palavras a seguir com l ou u. Depois, escreva essas palavras.

DICA
Se precisar, consulte um dicionário.

Fonte: Buranello, 2021b, p. 138.

O professor recebe orientações específicas quanto às diferenças entre fala e escrita:

Ao iniciar o trabalho com esta seção, comente com os alunos que a pronúncia dessas letras no final de sílaba varia de acordo com a região do Brasil ou com a variedade do falante. Em alguns lugares, a letra *l* é pronunciada com som de *l*, e não de *u*, como em determinadas cidades dos estados da Região Sul. Se possível, apresente aos alunos vídeos ou áudios de diferentes pronúncias dessas palavras para que eles possam compreender melhor essa variação (Buranello, 2021b, p. 137).

Na sequência da explicação, o material apresenta um exercício que poderia ser incluído nas categorias i e ii. Isso, pois, em um primeiro momento, o aluno terá que completar as lacunas em uma lista de palavras e, não havendo uma regra clara para o uso de *l* e *u* ao final de sílabas, ele terá de formular hipóteses, acessar seu repertório de vocabulário, pesquisar, como sugerido no quadro *Dica*, bem como manter-se atento aos sons ao pronunciar cada palavra, como já teria sido discutido.

Além disso, as etapas que exigem do estudante, dentro do mesmo exercício, a cópia da palavra e a sua escrita em uma frase, não o levam a refletir sobre questões ortográficas. Nesse momento, há apenas um estímulo à cópia e a memorização da grafia das palavras.

Figura 5 - Exercício sobre palavras com l e com u - 5º ano

1. Complete as palavras a seguir com l ou u.
Depois, escreva essas palavras.

DICA
Se precisar, consulte um dicionário.

se <u>l</u> va	po <u>l</u> vo	E <u>u</u> ropa
<u>selva</u>	<u>polvo</u>	<u>Europa</u>
fla <u>u</u> ta	o <u>u</u> tono	a <u>l</u> piste
<u>flauta</u>	<u>outono</u>	<u>alpiste</u>
co <u>l</u> meia	ro <u>u</u> pa	crue <u>l</u> dade
<u>colmeia</u>	<u>roupa</u>	<u>crueidade</u>
gra <u>u</u>	si <u>l</u> vestre	caca <u>u</u>
<u>grau</u>	<u>silvestre</u>	<u>cacau</u>

• Escolha uma palavra que você completou com l e uma que completou com u e escreva uma frase com cada uma delas.

Resposta pessoal.

Fonte: Buranello, 2021b, p. 138.

Outro ponto importante é um comentário deixado sobre a atividade 1. O material destaca o fato de que, no caso das palavras escritas com *l* e com *u*, não será possível formular uma regra, visto que se trata de um exemplo de arbitrariedade da norma:

A atividade 1 propõe aos alunos que completem as palavras com as letras *l* e *u*. É importante ressaltar que essas letras, no final da sílaba, devem ser entendidas como uma irregularidade ortográfica, pois não é possível estabelecer um princípio gerador para formular uma regra, como as regularidades contextuais. Nesse caso, pergunte aos alunos como escolher entre uma letra e outra. Possivelmente, eles serão capazes de inferir que, no caso de dúvida, podem memorizar as palavras de uso frequente e, quando a palavra não for usada sempre, consultar o dicionário. (Buranello, 2021b, p. 137).

O material também sugere, ao docente, uma leitura complementar sobre correspondências regulares e irregulares.

Figura 6 - Sugestão de leitura para o professor - 5º ano

Regularidades contextuais:

As regras que, desde os anos 1980, passamos a chamar de “contextuais” (CARRAHER, 1985; LEMLE, 1986) implicam levar em conta a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é a correta. [...]

Regularidades morfosintáticas:

Este último grupo de regras de nossa ortografia exige que os aprendizes analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras. A partir da internalização dos princípios gerativos (regras) que estamos agora enfocando, podemos grafar com segurança [...]

Irregularidades

[...] essas correspondências som-grafia, que não podem ser explicadas por regras, foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras (as letras com que eram notadas em suas línguas de origem) ou porque, ao longo da história, determinada “tradição de uso” se tornou convencional.

MORAIS, Artur Gomes. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alexandre da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 21, 23-24.

berimbaus → berimbau plebeus → plebeu

4. Com a ajuda de seus familiares, pesquise em jornais e revistas palavras com as letras *l* ou *u* no final de sílabas, recorte-as e traga-as para a sala de aula. Você e seus colegas vão elaborar cartazes com elas para consultá-los sempre que for necessário. **Resposta pessoal.**

162

Fonte: Buranello, 2021b, p. 200.

Há, ainda, exercícios enquadrados na categoria *i*, que focam a memorização/cópia/identificação para que o aluno se familiarize com regras do sistema arbitrário. São atividades importantes, na medida que ampliam o repertório de vocabulário e contribuem com a fixação da ortografia.

As atividades de memorização, cópia e identificação ortográfica têm um valor no processo de aquisição da norma, em específico quando considerado o caráter arbitrário de determinadas convenções. Porém, elas não podem ser utilizadas como punição ou

mesmo serem a única estratégia mobilizada pelo professor. Isso pois, nos casos em que o aluno apresentar erros decorrentes da interferência da fala na escrita, é preciso um trabalho específico que considere o perfil sociolinguístico do falante e as diferenças entre o registro oral e escrito.

Entre os 32 exercícios de memorização/cópia/identificação, a figura 5 exemplifica uma proposta em que o aluno deve identificar a sílaba correta para cada uma das palavras listadas e, em seguida, copiá-las.

Figura 7 - Exercício sobre Palavras com x e com ch - 5º ano

A ESCRITA DAS PALAVRAS

Palavras com x e palavras com ch

Pronuncie as palavras a seguir.

lixo → lixeira

cheio → enchente

• O som das letras x e ch nessas palavras é semelhante ou diferente?
O som dessas letras é semelhante nessas palavras.

Na escrita, o som de x pode ser representado pela letra x ou pelas letras ch.

Para saber se uma palavra é escrita com x ou com ch, você pode associá-la a uma palavra da mesma família (primitiva ou derivada) ou, ainda, consultar um dicionário.

1. Pinte, em cada sequência, as sílabas que formam uma palavra, escolhendo em cada caso a sílaba com x ou ch. Em seguida, escreva a palavra formada. Veja o exemplo.

Sílabas				Palavras
ca	xe	che	col	cachecol
ma	xu	chu	car	machucar
en	xer	cher	gar	enxergar
ca	xum	chum	ba	caxumba
sal	si	xa	cha	salsicha

• Escolha duas palavras que você escreveu e crie uma frase para cada uma delas.

Resposta pessoal:

Fonte: Buranello, 2021b, p. 122.

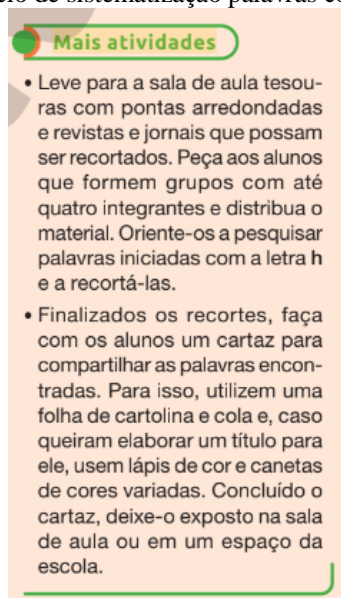
Ainda que seja uma atividade mecanizada, o material sugere estratégias que o estudante pode mobilizar ao encontrar uma dificuldade na escrita, como a consulta ao dicionário ou a associação entre palavras de uma mesma família (palavras primitivas e derivadas). Nesse caso, é preciso considerar, também, a preocupação em apresentar para o professor sugestões e pontos que merecem atenção ao trabalhar com a regra ortográfica em questão:

Nesta seção, os alunos deverão perceber, com base em diversos exemplos, que a letra x e o dígrafo ch podem apresentar o mesmo som em alguns casos. Assim, para que eles consigam grafar corretamente as palavras, instrua-os sempre a fazer a associação entre palavras primitivas e palavras derivadas, pois a probabilidade de ambas serem escritas com a mesma letra é muito alta. Além disso, o dicionário é uma importante ferramenta para ter por perto durante a realização das atividades propostas.

Comente com os alunos que a leitura também é uma importante forma de adquirir o conhecimento ortográfico das palavras e, sempre que necessitarem, podem recorrer ao dicionário (Buranello, 2021b, p. 122).

Os livros também organizam, nos comentários destinados ao professor, sugestão de atividades adicionais que podem ser realizadas, na maior parte dos casos, para encerrar o trabalho com o conteúdo e fixar a aquisição das normas. Quando são orientadas nesse sentido, as propostas enquadram-se na categoria (iii) atividades destinadas à sistematização.

Figura 8 - Exercício de sistematização palavras com inicial h - 4º ano



Fonte: Buranello, 2021a, p. 89.

Assim como o material instiga nos alunos a atitude pesquisadora, são fornecidos estímulos para que o docente se mantenha em busca de conhecimento. Para isso, o LD, ao lado da proposta que incentiva a pesquisa aos alunos, sugere ao professor uma ferramenta de investigação e leitura complementar.

Figura 9 - Sugestões para o professor sobre palavras com inicial h - 4º ano
com a grafia incorreta. Se necessário, use o dicionário.

Olho, higiene, ombro, habitante, ontem.

57

• Leia o texto a seguir sobre algumas palavras que perderam o h inicial e suas derivações.

[...]

Há palavras em que se eliminou o h etimológico, como erva (do latim *herba*, ae); andorinha (do latim *hirundo*, inis); inverno (do latim *hibernu*). O h etimológico pode, no entanto, aparecer em formas derivadas dessas palavras: erva: herbáceo, herbanário, herbicida, herbívoro; andorinha: hirundino (relativo à andorinha); inverno: hibernação, hibernáculo, hibernal, hibernar.

[...]

TERRA, Emani; NICOLA, José de. *Guia prático de ortografia*: livro do professor. São Paulo: Scipione, 1996. p. 34.

Amplie seus conhecimentos

- ORIGEM da Palavra. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

O site apresenta artigos e consultas sobre as origens das palavras da língua portuguesa, além de disponibilizar listas e campos para tirar dúvidas a respeito da etimologia delas.

Fonte: Buranello, 2021a, p. 89.

Por fim, ainda que em pequena quantidade, os livros apresentam propostas de jogos e brincadeiras que exigirão do estudante a mobilização do conhecimento ortográfico estudado.

Figura 10 - Bingo das palavras terminadas em -ice e em -isse - 5º ano

Jogos e brincadeiras

Objetivo

- Escolher nove palavras e completar com -isse ou -ice.

Como proceder

- Prepare antecipadamente tiras de papel com as palavras do bingo escritas nelas e uma caixa ou um saco para guardá-las.
- Oriente os alunos a escolherem nove palavras das opções apresentadas no livro e a completarem essas palavras com -isse ou -ice. Se preferir, peça a eles que copiem as palavras escolhidas no caderno para facilitar o jogo. Eles podem, inclusive, desenhar uma cartela de bingo para organizar as palavras escolhidas.
- Inicie o sorteio das palavras pronunciando-as em voz alta. Oriente os alunos a marcarem um X ao lado da palavra sorteada, caso ela tenha sido uma das escolhidas por eles. Explique-lhes que o objetivo é marcar um X em cada uma das nove palavras e que, quando isso ocorrer, eles devem gritar "Bingo!". Assim que o primeiro aluno completar a cartela, verifique se as palavras foram escritas corretamente e se todas elas foram sorteadas.
- Ao final da atividade, copie todas as palavras na lousa e peça a alguns voluntários que escrevam as terminações adequadas.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Bingo das palavras terminadas em -ice e em -isse

Vamos brincar de bingo? Observe a seguir algumas palavras, escritas de maneira incompleta.

ouv	isse	hél	ice
menin	ice	cái	ice
ped	isse	drig	isse
cúmpi	ice	surg	isse
divid	isse	mesm	ice
fug	isse	assum	isse
doid	ice	vesti	isse
exist	isse	toi	ice

- Escolha nove delas e complete-as com as terminações -ice ou -isse.
- Quando o professor sortear as palavras, marque um X naquelas que você escolheu.
- Quando todas as suas palavras tiverem sido sorteadas, diga "Bingo!".
- Vence o jogo quem disser "Bingo!" primeiro e tiver completado as palavras corretamente.

174

Fonte: Buranello, 2021a, p. 212.

Nos momentos destinados, especificamente, ao trabalho com a ortografia, os livros analisados possuem bons exercícios, que exploram estratégias diversificadas e consideram as possíveis interferências da oralidade na escrita. Para que o trabalho com as convenções ortográficas seja potencializado, as orientações ao professor, em cada um dos capítulos, poderiam incluir um lembrete de que é necessário considerar os aspectos trabalhados também nos momentos de produção textual.

Assim, apresentamos, abaixo, a sugestão de um quadro a ser inserido no início de cada uma das seções com foco em questões ortográficas.

Quadro 3 - Sugestão de lembrete nas seções sobre ortografia

Lembre-se

Professor, mesmo que os alunos demonstrem bom desempenho nas atividades da seção, podem apresentar erros ortográficos em suas produções textuais. Por isso, atente-se aos textos escritos ao longo das aulas, sejam as respostas aos exercícios de interpretação, durante o trabalho com gêneros ou mesmo em atividades de outras disciplinas.

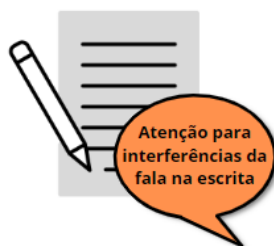
Lembre-se de verificar em qual das categorias os erros se enquadram para, então, determinar a intervenção necessária.

- Erros decorrentes do caráter arbitrário das convenções ortográficas;
- Erros decorrentes da interferência da fala na escrita.

Fonte: Os autores.

Outra possibilidade seria a inclusão, em algumas das seções de trabalho com a ortografia, de um selo alertando para as possíveis interferências da fala na aquisição da norma. Assim, o professor teria mais um lembrete de que alguns alunos podem apresentar dificuldades específicas devido ao seu perfil sociolinguístico.

Figura 11 - Selo de alerta



Fonte: Os autores.

As sugestões do quadro e do selo de alerta são mais recursos para o trabalho pedagógico, funcionando como ferramentas de lembrete para pontos de atenção na intervenção pedagógica. Para que funcionem de maneira efetiva, cabe ao professor um olhar atento e constante em relação aos alunos e suas necessidades quanto ao domínio do código escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a ortografia nas aulas de Língua Portuguesa é apenas um pequeno pedaço de toda a dimensão que envolve o ensino de língua. Porém, conhecer e dominar a grafia correta das palavras é uma das várias habilidades que o estudante deve desenvolver a fim de conseguir produzir textos escritos dentro das convenções para, assim, ser melhor compreendido e, também, ser aceito e valorizado em situações formais e avaliativas. O domínio do código escrito é, ainda, vinculado à nota em processos como os concursos e vestibulares, além de ser associado à ideia de sucesso e de boa competência escritora. Desse modo, a escrita sem erros ortográficos possibilita ao estudante o acesso a espaços de trabalho e estudos, portanto, de ascensão social.

Nesse sentido, é preciso munir o professor das mais diferentes ferramentas para potencializar seu trabalho em sala de aula e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. O LD, sendo um dos principais instrumentos disponíveis nas escolas brasileiras, deve ser capaz de sugerir caminhos e orientar, de modo que o docente, a partir de sua formação, avalie e faça escolhas pertinentes ao seu contexto e demandas.

A partir das análises realizadas, foi possível perceber que os LD em questão promovem reflexões quanto às influências da oralidade na aquisição das convenções ortográficas, bem como sobre a arbitrariedade do sistema de escrita. Porém, esse trabalho pode, ainda, ser potencializado com acréscimos e considerações a partir do modelo de análise e diagnose de erros, proposto por Bortoni-Ricardo (2006).

Por fim, é importante considerar a autonomia do professor em sala de aula, de modo que a ausência ou presença dos pressupostos da sociolinguística nos manuais não é sinônimo de sucesso ou fracasso no ensino. O Livro é um dos fatores e ferramentas que podem contribuir com as aulas de Língua Portuguesa, de forma que seu constante aprimoramento deve ser priorizado.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, Vanessa Titonelli; MAGALHÃES, Luciane Manera Magalhães. A ortografia nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. *Eutomia*, Recife, 11 (1): 461-485, jan./jun. 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, Edair Maria, COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.) *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: EdUFSC, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-Ricardo. Stella Maris. O português brasileiro. In: BORTONI-Ricardo. Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BURANELLO, Cristiane. *Pitangüá mais língua portuguesa 4º ano: manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021a.
- BURANELLO, Cristiane. *Pitangüá mais língua portuguesa 5º ano: manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021b.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. Introdução. In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. *Por uma pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

Recebido em: 15/06/2023

Aceito em: 13/07/2023

Carla Giovana de Campos: Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem com ênfase em Ensino e formação de professor de Língua Portuguesa e outras linguagens pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui graduação em Letras - UEL, especialização em Língua Portuguesa - UEL. Atua

principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem, gêneros textuais, livro didático, ensino e formação continuada de professores.

Rafaela Cristine Merli: Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestra em Educação (UEL) e Especialista em Língua Portuguesa (UEL).

Leonardo Igor Rak: Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Docência e Prática da História do Brasil (Faculdade Focus), Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter (UNINTER).