

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LAYS CÂNDIDO DE BARROS ANDRADE DA NÓBREGA

**ENSINO DE ORTOGRAFIA NO SEGUNDO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E DOCUMENTOS
CURRICULARES**

**RECIFE
2017**

LAYS CÂNDIDO DE BARROS ANDRADE DA NÓBREGA

**ENSINO DE ORTOGRAFIA NO SEGUNDO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E DOCUMENTOS
CURRICULARES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

RECIFE

2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

N754e Nóbrega, Lays Cândido de Barros Andrade da.
Ensino de ortografia no segundo ciclo do ensino do ensino fundamental: concepções de ensino e documentos curriculares / Lays Cândido de Barros Andrade da Nóbrega. – Recife, 2018.
156 f. : il.

Orientadora: Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Currículos. 3. Ensino fundamental. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Pessoa, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. II. Título.

372.6 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-56)

LAYS CÂNDIDO DE BARROS ANDRADE DA NÓBREGA

**ENSINO DE ORTOGRAFIA NO SEGUNDO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E DOCUMENTOS
CURRICULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Aprovada em: 31/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dr^a Leila Nascimento da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco – UAG

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Toda minha gratidão a Deus, dono de toda Ciência e Sabedoria. DEle, por Ele e para Ele, são todas as coisas.

Aos meus Pais, Arnaldo e Rosângela, pelo investimento, encorajamento e por serem arqueiros sempre me lançando como flecha para destinos grandiosos.

Ao meu Marido, Bossuet, por seu amor incondicional, sua compreensão sem tamanho, por acreditar em mim e sempre me promover. Toda minha gratidão por seus conselhos sensatos, seu colo em momentos difíceis e por me erguer quando pensei em fraquejar.

Aos meus familiares, pelo constante incentivo e apoio, por serem porto seguro, aconchego e amor, por serem FAMÍLIA! Agradeço por terem sonhado meu sonho! Lutado minhas batalhas e serem Mestres junto comigo.

À Mainha, um agradecimento muito mais que especial, uma forma de honrá-la por sua abnegação, sua dedicação, sua solicitude, suas constantes orações e, por ter cuidado tão bem do meu filho por longos dias para que esta dissertação fosse concluída. Deus te recompense sem medidas, minha Rosa! Meu Exemplo! Meu amor!

Aos colegas de turma, as companheiras de estudo Jessica Albuquerque e Cinthia Epitácio, aos funcionários e professores da Pós-graduação, meu muito obrigado!

À Ana, que sempre foi mais que uma Dr^a Prof^a Orientadora deste estudo, foi, é, e faço votos de que sempre seja, uma amiga, conselheira. Obrigada, por toda paciência, contribuições e ensinamentos que extrapolaram os conhecimentos científicos, me deu ensinamentos para a vida.

À Gisele Pina e Rayane Cândido e pela ajuda na coleta de dados e na organização dos mesmos. Gratidão!

Às Docentes participantes pela disponibilidade e interesse em contribuir com esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes e a Prof. Dr. Leila Nascimento, pelas contribuições dadas na banca de qualificação.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a concepção de ensino da ortografia de professores do segundo ciclo do ensino fundamental e, ainda, verificar se eles conhecem e o que pensam sobre as orientações curriculares de seu município para o ensino da ortografia e, a partir dessa análise, identificar se e de que forma as orientações curriculares para o ensino da ortografia são explicitadas/relatadas nas práticas dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental. Para isso, entrevistamos 20 (vinte) docentes, os quais 10 (dez) são dos municípios de Camaragibe e 10 (dez) são do município de Olinda. Independente do ano de ensino, os 20 docentes entrevistados, responderam a questões desde a caracterização de sua formação profissional, a questões específicas que tratavam sobre objetivos de ensino, planejamento, prática docente e Proposta Curricular. Além das questões semiestruturadas, os docentes avaliaram o tratamento dado à ortografia no livro didático adotado pela Rede para o ano de ensino e mais duas propostas de atividades pré-selecionadas. Realizamos, ainda, a análise documental das Propostas Curriculares dos Municípios participantes com o objetivo de analisar o tratamento dado ao ensino da ortografia no 2º ciclo do ensino fundamental. Todos os dados foram analisados através do método de análise de conteúdo. Quanto aos Currículos, verificamos que os documentos analisados apresentam uma concepção de currículo que valoriza o docente, desde sua elaboração, através da construção coletiva do documento, a sua autonomia na prática didático-pedagógica, ao se declararem norteador da ação docente. As propostas ora analisadas assumem, ainda, uma concepção de ensino sociointeracionista, com foco no ensino dos gêneros textuais. No que se refere ao tratamento dado à ortografia, observamos que é comum as duas propostas curriculares, a ortografia ser tratada dentro do eixo de “Análise Linguística”, observamos, ainda, semelhanças entre as propostas curriculares de Camaragibe e Olinda. Porém, quanto ao espaço dado a ortografia, as duas propostas se diferenciam consideravelmente. Contudo, ambas apresentam objetivos de ensino da norma ortográfica. Os resultados das entrevistas sugerem que a maioria das docentes entrevistadas não têm objetivos de ensino da ortografia bem definidos e que, mesmo realizando um planejamento com base nas dificuldades da turma, não realizam um trabalho sistemático das especificidades ortográficas. A

análise do livro didático e das propostas de atividades pré-selecionadas, confirmam os dados e revelam o despreparo de algumas docentes em avaliar o Livro didático. As docentes, ainda, consideram o livro e, conseqüentemente, o ensino, bom quando parte de um gênero textual e caracterizam o ensino da ortografia sem partir de um contexto, como sendo uma prática tradicional. Quanto às Propostas Curriculares, as docentes, em sua maioria, a consideram boa, de modo geral, mas no que se refere ao tratamento dado à ortografia, insuficiente, e recorrem a outras fontes/recursos para realizarem o planejamento. Contudo, o discurso de o ensino com foco no gênero textual contido na proposta, influência a concepção de ensino da ortografia das docentes. Concluímos que os dados indicam que as docentes ainda passam por um processo de acomodação das mudanças de concepções de ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ortografia. Currículo. Concepções de Ensino. Ensino da Ortografia.

ABSTRACT

The goal of this study was to analyze the conception of spelling teaching by teachers of the of secondary education, verify if they know and what they think about the curricular directions of their cities' governments for the teaching of spelling and, from this analysis, identify if and how the curricular directions for teaching are made explicit/described in the practices of these teachers. For this, we interviewed 20 (twenty) teachers, from which 10 (ten) are from the city of Camaragibe and 10 (ten) are from the city of Olinda. Regardless of which grade they teach, the 20 teachers interviewed answered specific questions regarding teaching goals, planning, teaching practices and syllabus. Besides the semi-structured questions, the teachers evaluated the approach of spelling teaching by the textbooks adopted by the Department of Education for the school year plus two other previously selected activity proposals. We also performed the documental analysis of the Curricular Proposal of the cities in the study with the goal of analyzing the approach suggested for teaching spelling to secondary school students. All data was analyzed through the method of content analysis. Concerning the syllabus, we found that the analyzed documents represent a concept of syllabus that highlights the teacher since its conception, through the collective creation of the document, to its freedom on the didactic-pedagogical practice, by declaring itself as a guidance for the teaching practice. The analyzed proposals also carry a concept of socio-interactionist teaching, with focus on the teaching of writing genres. Regarding the teaching of spelling, we observed that it is common to both curricular proposals the fact that spelling is treated under the terms of "Linguistic Analysis". We also observed similarities between the curricular syllabus of Camaragibe and Olinda. However, when it comes to the attention given to spelling, both proposals differ considerably. Nonetheless, both proposals present teaching objectives from the orthographic norm. The results from the interviews suggest that most of the teachers don't have well-defined spelling teaching goals, and even though they make a planning based on the students' difficulties, they don't perform a systematic work on the orthographic specificities. The book analysis and pre-selected proposed activities analysis confirm the data and reveal the lack of ability of some teachers to evaluate the textbook. The teachers consider the textbook good, and consequently the teaching, when they have a writing genre as a starting point and claim that the spelling teaching without

providing a context is a traditional practice. Regarding the syllabus proposals, most of the teachers thought it good, but when it comes to the treatment given to spelling it was deemed insufficient, making them resort to other sources/resources to build their planning. However, the talk of the teaching with focus on the writing genres influences the teacher's conception of spelling teaching. We concluded that the data indicate that teachers still face a process of settling of the changes in conception of teaching in the Portuguese Language.

Keywords: Spelling. Syllabus. Teaching conceptions. Spelling teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Relações letra-som caracterizadas por Miriam Lemle (1986)	23
Quadro 2 -	Diferentes classes hipotéticas de erro ortográfico de acordo com Carraher (1985)	24
Quadro 3 -	Municípios da Região Metropolitana de Recife	48
Quadro 4 -	Exemplos de interdisciplinaridade nas relações didático-pedagógicas das Propostas	58
Quadro 5 -	Indicadores da concepção sociointeracionista de ensino	60
Quadro 6 -	Objetivos de Ensino por eixos da Proposta de Camaragibe	62
Quadro 7 -	Exemplos de aspectos que precisam ser ensinados para o alcance dos objetivos de ensino na Proposta de Olinda	64
Quadro 8 -	Objetivos de Ensino contidos na Proposta de Camaragibe .	72
Quadro 9 -	Competências de Ensino contidos na Proposta de Olinda ...	73
Quadro 10 -	Perfil dos docentes entrevistados	78
Quadro 11 -	Objetivo de ensino dos docentes de 4º e 5º ano, em relação ao ensino de Ortografia	82
Quadro 12 -	Planejamento de momentos específicos de ensino da ortografia	92
Quadro 13 -	Tipos de instrumentos diagnósticos para construção do mapeamento	94
Quadro 14 -	Com base em que realiza o planejamento para ensinar ortografia	95
Quadro 15 -	Análise da proposta I (Porta Aberta 4º ano)	103
Quadro 16 -	Análise da proposta II (Português e Linguagens 5º ano)	105
Quadro 17 -	Livro didático utilizado pelas docentes	106
Quadro 18 -	Impressões das docentes sobre à Proposta Curricular	112
Quadro 19 -	Como ensina	118
Quadro 20 -	Ensino através de atividades diversas	119
Quadro 21 -	Explicitação das docentes acerca do ensino através da produção textual	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BBTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDP	Livros Didáticos da Língua portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais -
PE	Pernambuco
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RMR	Região Metropolitana do Recife
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	MARCO TEÓRICO	21
2.1	A NORMA ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA APRENDIZAGEM	21
2.1.1	Ortografia: objeto de conhecimento e convenção social	21
2.1.2	A Organização da Norma Ortográfica da Língua Portuguesa	22
2.2	O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA PELAS CRIANÇAS: PERCURSOS E OBSTÁCULOS	27
3	O ENSINO DA ORTOGRAFIA	32
3.1	RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA	39
4	CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DA ORTOGRAFIA	42
4.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO	42
4.2	O TRATAMENTO DADO A ORTOGRAFIA EM ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS	43
5	METODOLOGIA	47
5.1	LOCAIS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
5.2	COLETA DE DADOS	49
5.2.1	Entrevistas	49
5.2.2	Análise documental	50
5.3	ANÁLISE DOS DADOS	50
5.4	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	51
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
6.1	ANÁLISE DOCUMENTAL DAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE CAMARAGIBE E OLINDA	52
6.2	ORGANIZAÇÃO GERAL DAS PROPOSTAS CURRICULARES RELACIONADAS À LÍNGUA PORTUGUESA	53
6.2.1	Proposta Curricular do Município de Camaragibe	53
6.2.2	Proposta Curricular do município de Olinda	55
6.3	A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DEFENDIDO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	56

6.4	A CONCEPÇÃO DE ENSINO QUE NORTEIA A PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA	60
6.5	OS OBJETIVOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	62
6.6	A PERSPECTIVA DE ENSINO DA ORTOGRAFIA DEFENDIDA NA PROPOSTA CURRICULAR	64
6.7	A RELAÇÃO DO ENSINO DE ORTOGRAFIA COM OUTROS EIXOS DE ENSINO (LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E ORAIS)	67
6.8	A SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO POR ANOS DE ENSINO, DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA NORMA ORTOGRÁFICA	71
7	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	77
7.1	CONCEPÇÃO DE ENSINO DE ORTOGRAFIA DOS PROFESSORES DO 2º CICLO DO ESINO FUNDAMENTAL	81
7.1.1	Objetivos de ensino	81
7.2	PLANEJANDO O ENSINO DA ORTOGRAFIA	91
7.3	O OLHAR DAS DOCENTES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR	111
7.4	O ENSINO DA ORTOGRAFIA	116
7.4.1	Ensino através de atividades diversas	119
7.4.2	Ensino utilizando recursos	126
7.4.3	Ensino Reflexivo	128
7.4.4	Não deixou claro o modo como ensina e/ou não ensina ortografia .	129
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	142
	ANEXO A– Proposta de Atividade I	143
	ANEXO B– Proposta de Atividade II	146

1 INTRODUÇÃO

A Norma Ortográfica é fruto de uma convenção social, por essa razão Pessoa (2007) afirma que a ortografia “é algo que a criança não poderia aprender sozinha” (p.45).

Antes de internalizarem os casos regulares e irregulares da norma, que unifica a escrita do Português, é necessário que as crianças compreendam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética – SEA e que já possuam alguma autonomia para produzir textos. Porém, Morais (2012) alerta para a importância de não confundir o ensino da ortografia com o ensino do SEA.

Durante muito tempo o trabalho com ortografia limitou-se à memorização de regras, a tradicional estratégia de utilização de ditados e à correção rigorosa dos erros que porventura viessem a surgir com a prática da escrita. Cagliari (1989, p.5), falando sobre alfabetização, nos diz que os conceitos/perspectivas acerca do sistema de escrita assumido pelos professores, tendem a estar diretamente relacionados com os processos de ensino. Portanto, se a concepção de escrita que orienta as atividades docentes se restringir a uma concepção de código, esta, por sua vez, implicará na valorização da memorização, em lugar da reflexão e compreensão do objeto de conhecimento, inclusive no tocante ao ensino da norma ortográfica.

Nessa direção, podemos perceber que com o avanço da compreensão de que a ortografia se configura como um objeto de ensino peculiar e que, por isso, precisa ser ensinada sistematicamente nas escolas, surgiram estudos, realizados no sentido de apreender melhor os processos de ensino e aprendizagem relacionados a esse objeto.

Como evidência dessa afirmação, tem-se a pesquisa desenvolvida por Cavalcanti, Silva e Melo (2007), as quais buscaram compreender as relações entre as concepções dos professores e sua prática no que se refere ao ensino de ortografia, bem como identificar como são selecionados e trabalhados os conteúdos ortográficos. As autoras puderam constatar que os professores analisados confundiam o conteúdo de ortografia com outros eixos da Língua Portuguesa (como gramática e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA), desconheciam a forma de organização da ortografia, pois a tratavam enquanto “casos de regras” que

“os alunos devem memorizar”, desconsiderando o fato de este conteúdo ser dividido em casos que, ao lado dos irregulares, podem ter seus princípios gerativos compreendidos, e organizavam tal ensino limitando-se à produção de ditados para a verificação dos erros ortográficos. A partir dessas constatações é possível conceber que a concepção de ensino da ortografia, para esses professores não estava relacionada com uma atitude reflexiva, nem enquanto conteúdo que deva ser sistematizado para o estabelecimento de metas de aprendizagem.

Não obstante isso, Morais e Biruel (1998), ao investigarem como docentes das séries iniciais da rede pública municipal de Recife ensinavam a ortografia da língua portuguesa, constataram que as docentes analisadas atuavam sem metas específicas para o ensino da ortografia em cada série e, portanto, não realizavam um planejamento que delimitasse a competência ortográfica que os alunos deveriam atingir. Os exercícios de ortografia, quando propostos pelas professoras investigadas, resumiam-se a ditados de palavras e textos; sendo a avaliação restrita a correções coletivas, com pouco incentivo à reelaboração dos registros escritos através da autorrevisão. Já em relação aos recursos utilizados, as professoras ofereciam raríssimas oportunidades de contato com materiais que servissem de parâmetros de escritas ortograficamente corretas.

Diante desses resultados, Morais e Biruel (ibidem) concluíram que a ortografia, naquele lócus de pesquisa, era tratada “mais como objeto de ‘verificação’ que de ensino sistemático” (p. 11); e, assim sendo, não contribuía com a reflexão da norma ortográfica.

Quase duas décadas depois, Melo, Barros e Pessoa (2015a), também com o objetivo de analisar a prática do professor do segundo ciclo em relação ao ensino da ortografia, acompanharam as aulas de duas docentes de dois municípios, Camaragibe-PE e Paulista-PE. Verificaram, nessa pesquisa, que as docentes investigadas apresentaram como principal objetivo para o ensino da ortografia, a escrita correta das palavras, porém ainda não desenvolviam um ensino mais sistemático com esse objeto de conhecimento. Constataram ainda que as professoras utilizaram recursos variados e muitos deles permitiram uma reflexão do conhecimento ortográfico, o que as levou a concluir que, independentemente do recurso utilizado, é importante proporcionar aos alunos momentos de tornar o conhecimento cada vez mais explícito.

Portanto, podemos concluir que, diferentemente dos professores analisados

na pesquisa de Moraes e Biruel (op.cit.), as docentes realizavam um trabalho relacionado ao objetivo que elencaram para o ensino da ortografia e apresentaram aspectos importantes que garantiram reflexão sobre a norma ortográfica, apesar de, em alguns momentos, ainda ter sido observado um trabalho específico de memorização por parte de uma das docentes. Diante desses dados e considerando o tempo de um estudo para o outro, podemos inferir que os professores têm buscado repensar suas práticas de ensino da ortografia, no entanto ainda há muito que se fazer.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), anterior ao estudo desenvolvido por Moraes e Biruel (op. cit.), já direcionavam para um ensino reflexivo. Quando se referem à alfabetização, não a concebem sob uma concepção mnemônica e tradicional de abordagem da linguagem, mas a defendem como um conhecimento de natureza conceitual e que, portanto, imbrica numa compreensão da representação gráfica da linguagem (p.20). Desta forma, podemos afirmar que qualquer abordagem da linguagem, dentre as quais, a abordagem ortográfica, precisa conceder espaços ampliados de reflexão e compreensão dos objetos de estudo que a compõem.

Esta proposta de reflexão para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização não se restringe a essa etapa do primeiro ciclo do ensino fundamental, especificamente, mas abrange ou deve abranger/orientar também todas as práticas docentes pelo período de pós-alfabetização.

Os PCNs afirmam que o trabalho desenvolvido durante o segundo ciclo do ensino fundamental deve contribuir com a consolidação dos conhecimentos adquiridos no primeiro ciclo, bem como deve possibilitar a superação das dificuldades não vencidas nas etapas anteriores. Para que isso seja viabilizado, o documento salienta a importância do papel docente nesse processo e faz alusão à postura investigativa que o professor deve assumir frente aos seus alunos e aos conhecimentos que estes já consolidaram e quanto aos que estão em vias de consolidação; tendo em vista o desenvolvimento de estratégias que contribuam com o delineamento dos objetivos didáticos e, conseqüentemente, com o progresso das aprendizagens dos alunos.

Referente aos objetivos para o segundo ciclo do ensino fundamental, no que tange aos conhecimentos da língua portuguesa, os PCNs orientam as práticas educativas, que deverão comprometer-se com competências a serem desenvolvidas

pelos alunos (BRASIL, 1997).

Dentre os objetivos a serem contemplados nesse ciclo de aprendizagem, chamamos atenção àquele referente à abordagem ortográfica: “Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e irregulares mais frequentes na escrita (...)” (p. 80). Quanto aos casos regulares e irregulares da ortografia, podemos perceber a preocupação do documento oficial com a prática docente responsabilizada com a reflexão, quando no intuito de sucintamente explicitar as particularidades de cada um dos casos ortográficos, explicita os regulares como passíveis de “inferência das regras” (BRASIL, 1997, p. 84).

Como é notável, o documento não apresentou em sua redação a expressão “memorização das regras”; mas, com o termo “inferência” oportunizou a concepção de que este ensino dever estar, em sua maior parte, relacionado aos processos cognitivos que levem a um entendimento da norma ortográfica, apesar de não desconsiderarmos o papel da memorização. Isto se justifica pela existência de princípios que guiam a notação de algumas palavras (SILVA E MORAIS, 2005, p. 66). Apenas os casos irregulares, como também descritos nos PCNs, dependem exclusivamente de memorização, pois a ausência de regras que fixam a escrita de determinadas palavras demanda esse tipo de estratégia.

O quadro revelado pelas pesquisas de Cavalcanti, Silva e Melo (2007); Morais e Biruel (1998); Melo, Barros e Pessoa (2015a) indicam ausência de metas para o ensino da ortografia e a falta de um planejamento que promova um trabalho reflexivo e sistemático com a norma ortográfica para o segundo ciclo do ensino fundamental, nos levam a alguns questionamentos: como os professores do segundo ciclo têm realizado o ensino de ortografia na Região Metropolitana do Recife? Quais princípios didáticos orientam tais práticas? Há metas específicas para o ensino de ortografia, estabelecidos nos documentos curriculares dos municípios para o segundo ciclo do ensino fundamental? De que forma eles influenciam e orientam, ou não, as práticas de ensino de ortografia dos professores? Essas questões delineiam o problema de pesquisa que pretendemos analisar, que constitui na investigação dos conhecimentos dos professores acerca do ensino de ortografia no segundo ciclo do ensino fundamental e suas relações com os documentos curriculares dos municípios.

Diante de tais questionamentos, realizamos um levantamento em dois

portais eletrônicos de Teses e Dissertações: CAPES e BBTB, além de os Anais da ANPED, com a finalidade de verificar, de forma geral, o cenário de produções acadêmicas nos últimos anos a respeito do tema que nos propomos a investigar, o ensino da Norma Ortográfica da Língua Portuguesa.

Nos anais da ANPED, identificamos que de 2000 a 2013 nenhum trabalho cujo título/tema apresentassem a palavra “ortografia” foi publicado nos Grupos de Trabalho Alfabetização, leitura e escrita (GT10), Currículo (GT11) e Educação Fundamental (GT12) evidenciando, assim, a lacuna de produções científicas no que diz respeito a esse objeto de conhecimento que é a norma ortográfica de nossa língua.

Apesar disso, encontramos nesse período 04 trabalhos publicados que se aproximavam de nosso interesse de estudo. Dos que continham no título o descritor “Prescrições” – 01 trabalho (MORAIS, 2002) cujo enfoque é a análise linguística e o ensino da Gramática nas escolas. Outros 02 trabalhos de nosso interesse tratavam sobre “Língua Portuguesa”. Um deles é o de Silva e Morais (2009) que discutem o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística” em livros didáticos de língua portuguesa. Outro trabalho é o de Silva (2011) que abordou a perspectiva de documentos oficiais e de docentes em relação aos conhecimentos de conteúdos específicos de Língua Portuguesa em classes de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Por fim, encontramos 01 trabalho no GT12 – Currículo, que tratava de “Os Múltiplos Sentidos do Trabalho Pedagógico e das Novas Propostas Curriculares” (PEREIRA, 2012).

Continuando nosso levantamento, agora no Banco de Teses e dissertações da CAPES, identificamos 29 resultados de publicações com a palavra “ortografia”. Destes, apenas 09 se referiam à área de Educação. Sendo 01 tese de doutoramento e 08 dissertações. Alguns desses trabalhos objetivavam classificar o desempenho ortográfico de alunos, outros investigar a maneira como os professores estão ensinando ortografia para crianças com necessidades especiais, outros ainda analisar a ortografia em sermões e documentos históricos, investigar a formação de professores no âmbito das dificuldades ortográficas dos seus alunos.

Quanto aos procedimentos metodológicos variavam entre estudos de caso, entrevistas, análise de documentos e verificação de erros. Percebemos, por meio dessa verificação, o pouco investimento em estudos sobre a norma ortográfica, além

da ausência de pesquisas que busquem responder o porquê de os professores realizarem um trabalho voltado para o ensino da ortografia da Língua Portuguesa sem parâmetros ou metas de ensino e se isso está relacionado ou não às propostas curriculares dos municípios, ou até mesmo à ausência ou desconhecimento destas propostas.

No levantamento realizado na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BBTB, localizamos com o mesmo descritor “ortografia” 136 resultados de publicações, sendo 87 dissertações e 49 teses, desde o ano de 1997 até o ano de 2015. Ao refinar a busca, dos 136 trabalhos, apenas 26 deles (17 dissertações e 09 teses) traziam em seu título a palavra ortografia como elemento principal, estes publicados entre 2001 e 2013. Pudemos ainda observar que nessa mesma plataforma de teses e dissertações foi possível agrupar os resultados em tópicos, alguns deles são: Linguística (19), Ortografia (14), Linguagem (08), Alfabetização (05), dentre outros tópicos houve, ainda, os relacionados à Fonoaudiologia (03) e Fonética (04).

É inegável que houve uma evolução quantitativa nos estudos sobre Ortografia em relação aos levantamentos anteriores e, ainda, que tal tema tenha ocupado diversas áreas e linhas de pesquisa. Porém, não foi possível identificar nenhuma tese ou dissertação cujos objetivos se aproximassem do que empreendemos analisar nesta pesquisa.

Morais (2000, p.153) afirma que, além da ortografia ser um tema pouco querido, ela “continua ocupando um lugar controverso no debate pedagógico”. Nas discussões sobre Educação e Linguagem vemos, comumente, inúmeras pesquisas que tratam da alfabetização. Porém, no que tange à ortografia e, principalmente, à prática de ensino da ortografia, conforme visualizamos acima, ainda existe uma lacuna a ser preenchida com produções acadêmicas, inclusive no próprio ciclo da alfabetização. Para Moraes (2012), já ao final do terceiro ano, espera-se que os aprendizes avancem no domínio da norma ortográfica. Em outras palavras, há uma expectativa, já no final do ciclo de alfabetização, em torno do ensino-aprendizagem da ortografia.

Concordamos com tal afirmação, de que a norma ortográfica da Língua Portuguesa precisa ser ensinada de forma sistemática e reflexiva já no último ano do ciclo de alfabetização e consolidada no 2º ciclo do ensino fundamental. É necessário, portanto, que haja parâmetros para o ensino da ortografia que norteiem

os professores no sentido de realizar um trabalho significativo com a Norma ortográfica.

Consideramos, à vista disso, que os documentos curriculares dos municípios podem trazer inseridos nos componentes de ensino da Língua portuguesa, tais parâmetros ou indicativos que auxiliem o professor nessa direção. Por isso, nos propomos a analisar as propostas curriculares dos Municípios da Região Metropolitana do Recife e, inicialmente, observamos que dos 14 Municípios que abrangem a RMR, 10 não possuía um documento oficial que orientem o ensino nas escolas públicas. Quando se trata de ortografia, a situação se agrava. Pouco espaço é destinado para esse objeto de conhecimento nos documentos curriculares municipais. Pudemos verificar isso buscando a palavra “ortografia” nas 07 propostas municipais da RMR, a saber: Camaragibe (01 resultado), Igarassu (02 resultados), Itapissuma (11 resultados), Jaboatão (05 resultados), Olinda (05 resultados), Paulista (01 resultado) e Recife (00 resultado).

Ao constatar o pouco espaço reservado à ortografia nos documentos oficiais e a insuficiência de indicações que contribuam para o trabalho do professor com a norma ortográfica, no segundo ciclo do ensino fundamental, na maioria dessas propostas curriculares, assim como o intuito de encontrar respostas para as hipóteses aqui levantadas, realizamos, então, outro levantamento, dessa vez com o descritor “Currículo de Língua Portuguesa” com o objetivo de verificar o acervo de produções acadêmicas dos últimos anos em torno desse tema.

No portal eletrônico da CAPES encontramos entre teses e dissertações 81 registros, dos quais 66 dissertações de mestrado acadêmico, 02 de mestrado profissional e 13 teses de doutorado, realizados em diversas linhas de pesquisas. Entre elas, destacamos 46 produções na área de Educação e 17 trabalhos produzidos em Letras. Contudo, nenhum dos trabalhos tratavam especificamente de prescrições curriculares para o ensino da norma ortográfica.

Obtivemos maiores resultados no portal eletrônico da BBTD: 122 publicações, sendo 81 dissertações e 41 teses, também em várias áreas de pesquisa: Currículo (38), Língua Portuguesa (21), Linguística (06), Educação (21) e Formação de Professores (05). Porém, assim como na CAPES, nenhuma publicação enfocava estritamente a ortografia da Língua Portuguesa.

Todos esses levantamentos, tanto com o descritor Ortografia, quanto Currículo de Língua Portuguesa, nos apontam para a necessidade de investir em

pesquisas que possam contribuir para a elaboração de documentos curriculares que auxiliem os professores na fabricação de metas para o ensino da ortografia.

É nesse sentido que levantamos como objetivo desta pesquisa: analisar as concepções de ensino de professores do segundo ciclo do ensino fundamental em relação ao ensino da ortografia, relacionando-as às orientações curriculares propostas pelos documentos oficiais de dois Municípios da Região Metropolitana do Recife.

Especificamente, buscaremos:

- **Identificar se eles planejam o ensino da ortografia e em que se baseiam para realizar esse planejamento;**
- **Analisar os documentos curriculares específicos para o ensino da ortografia no 2º ciclo do ensino fundamental;**
- **Verificar se os professores do 2º ciclo do ensino fundamental conhecem e o que pensam sobre as orientações curriculares de seu município para o ensino da ortografia;**
- **Identificar se e de que forma as orientações curriculares do município para o ensino de ortografia estão presentes nos relatos/explicitações sobre as práticas dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental.**

Diante disso, organizamos nosso estudo de maneira que no primeiro capítulo versaremos, inicialmente, sobre como a Norma Ortográfica de nossa língua foi constituída, como ela está organizada, perpassando os princípios que a justificam sob a perspectiva de vários estudiosos para, em seguida, discutirmos com base em pesquisas já realizadas, como ocorre o aprendizado da Ortografia da Língua Portuguesa. Já no segundo capítulo discutiremos o ensino da Norma Ortográfica, apresentando estudos que evidenciam o trabalho reflexivo com a ortografia na sala de aula do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental. Em seguida descreveremos a concepção de Currículo que embasa nosso estudo e traremos recortes de algumas pesquisas que discutem como os documentos curriculares de Língua Portuguesa estão estruturados, retratando apenas como a Ortografia se configura nestes documentos oficiais. Na seção seguinte, o terceiro capítulo, trata de todo o percurso teórico-metodológico que traçamos para desenvolver essa pesquisa. E, por fim, traremos a análise documental das Propostas Curriculares e a discussão dos

resultados das entrevistas.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 A NORMA ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA APRENDIZAGEM

2.1.1 Ortografia: objeto de conhecimento e convenção social

A concepção de escrita que adotamos neste estudo tem como base a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 1985a), a qual defende a escrita como um sistema de representação, com propriedades e convenções a serem aprendidas (MORAIS, 2012) e não como um código de transcrição da linguagem oral conforme concebiam – e concebem – os tradicionais métodos sintéticos e analíticos de alfabetização.

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 1985b, p. 09)

É, precisamente, assumindo o sentido de “objeto de conhecimento” que subjaz à concepção de escrita como sistema notacional que trataremos da Ortografia ao longo deste estudo. Contudo, é necessária a observação de que, concordando com os estudos de Morais (2000) distinguimos “sistema de notação alfabética” de “norma ortográfica”. Entendemos que no processo de apropriação da escrita alfabética, a criança começa a compreender as propriedades do sistema de escrita, sistema que nota/representa a pauta sonora, no entanto ela desconhece, ainda, os princípios gerativos (regras) e as irregularidades da norma ortográfica.

A Norma Ortográfica não se configura enquanto sistema, mas, sim, enquanto conjunto de regras constituídas para normatizar o sistema alfabético. Neste sentido, entendemos, assim como Morais (2005, p. 17), “que as propriedades do objeto ‘*norma ortográfica*’ operam respeitando aquelas já definidas pelo objeto “*sistema de escrita alfabética*””.

Se considerarmos que a invenção do sistema de escrita alfabética é historicamente recente, podemos afirmar que no Brasil a instituição da Norma

Ortográfica é uma jovem senhora de setenta e poucos anos. Foi em 1943 que a Academia Brasileira de Letras prescreveu o primeiro *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, no esforço de minimizar as diferenças ortográficas entre Brasil e Portugal, cuja primeira Norma Ortográfica data de 1911.

Por seu caráter social, a norma ortográfica de uma Língua pode sofrer alterações. Recentemente a ortografia da nossa Língua passou por novas modificações, tendo sido aprovada em janeiro de 2009. Trata-se de o Novo Acordo Ortográfico entre Brasil e demais países de Língua Portuguesa.

Morais (2007, p.08) afirma que “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”.

Foi por meio da tentativa de padronizar a forma como escrevemos, com o objetivo de tornar mais fácil a comunicação entre falantes de uma mesma língua (o Português), que surgiu a Norma Ortográfica da Língua Portuguesa. E como essa Norma está organizada? É o que veremos no tópico seguinte.

2.1.2 A Organização da Norma Ortográfica da Língua Portuguesa

O sistema alfabético é constituído por 26 letras, incluindo K, W e Y, introduzidos no nosso alfabeto no ano de 2008. Além desses grafemas que se dividem em vogais (05) e consoantes (21), existem ainda os dígrafos, cuja união de duas letras (consoantes) corresponde a um único fonema. São eles: RR, SS, SC, SÇ, XC, LH, NH, CH, QU e GU. Sendo assim, o alfabeto é um compilado de grafemas que representam fonemas. Mas, para Nóbrega (2013), embora na língua portuguesa exista a relação letra-som, “nem sempre há uma relação biunívoca entre eles, isto é, nem sempre um grafema representa só um fonema e esse fonema só é representado por esse grafema e nenhum outro”. (p. 20)

Sendo assim, a ortografia da nossa língua abrange aspectos regulares e irregulares. Os aspectos regulares são fixados por princípios/regras que os justificam. Já os aspectos irregulares, devido às suas imprevisibilidades, dependem da memorização.

Vários autores dedicaram-se ao estudo das relações entre letras e sons da Norma Ortográfica de nossa língua (CARRAHER, 1985; LEMLE, 1986; MORAIS,

1995, 1998; FARACO, 2001) e as analisaram, organizando-os sob diferentes perspectivas.

Para Lemle (1986) a norma ortográfica é organizada segundo o sistema fonológico e a distingue em três tipos:

Quadro 01 - Relações letra-som caracterizadas por Miriam Lemle (1986)

<p>1. Correspondência biunívoca. (Um fonema terá sempre um mesmo grafema para o representar)</p>	<p>P - /p/ B - /b/ T - /t/ D - /d/ F - /f/ V - /v/ A - /a/</p>	
<p>2. Correspondência Biunívoca Contextualizada. (Dependendo do contexto, uma letra pode representar vários sons e um som pode ser apresentado por várias letras)</p>	<p>Letra-Sons s - /s/, /z/ o - /o/, /u/</p>	<p>Som -Letras /i/ - i, e /k/ - c, qu</p>
<p>3. Relação de Concorrência. (Quando mais de uma letra concorrem a representar o mesmo som, no mesmo contexto)</p>	<p>/z/ - z, s, x</p>	

Faraco (2001), por sua vez, também estudando a relação grafema-fonema, parte da classificação proposta por Lemle (1986) e propõe que a Ortografia da Língua Portuguesa se organiza em *Relações Biunívocas*, *Relações Cruzadas possíveis* (ambos como exemplificado acima), *Relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrarias*, quando um fonema pode ser representado por mais de um grafema e que em alguns casos podem ser determinados pelo contexto. E *Relações cruzadas totalmente arbitrarias*, nesse caso não há regras.

Julgamos as propostas descritas acima (LEMLE, 1986; FARACO, 2001) limitadas, uma vez que não contemplam algumas especificidades que consideramos necessárias, a nasalização, por exemplo, e não tratam claramente outros aspectos importantes, como os aspectos morfológico-gramaticais e as irregularidades.

Outra estudiosa que empreendeu analisar as correspondências letra-som da Língua Portuguesa foi Terezinha Nunes Carraher. Em seu estudo, Carraher (1985)

analisou amostras de ditados e redações produzidos por crianças brasileiras em processo de aprendizagem da escrita. Dessas amostras foi possível identificar erros de ortografia, os quais foram classificados em diferentes hipóteses de erro ortográfico. Vejamos:

Quadro 02 - Diferentes classes hipotéticas de erro ortográfico de acordo com Carraher (1985)

<p>Erros tipo “Transcrição da fala” (Quando a escrita representa a linguagem oral, influenciada pela regionalidade)</p>	<p>formiga - /fórmiga/ ou /furmiga/</p>
<p>Erros por supercorreção (Correções de transcrição da fala que podem acarretar no surgimento de outros erros)</p>	<p>/vassôra/ - “vassoura” A escrita “professoura” resulta do mesmo processo.</p>
<p>Erros por desconsiderar as regras contextuais (Quando a escrita revela não compreender que o valor da letra muda em função do contexto)</p>	<p>A pronúncia das letras C e G difere se estas são seguidas por a, o, u ou se são seguidas por e, i.</p>
<p>Erros por ausência de nasalização</p>	<p>“badeira” – bandeira “efefate” – elefante</p>
<p>Erros ligados à origem da palavra (Quando a escolha da letra para grafar determinado som depende da origem da palavra)</p>	<p>princesa – “princesa” girafa – “jirafa”</p>
<p>Erros por troca de letras (Refere-se à escolha de letras que não têm relação com o fonema)</p>	<p>“poi” para boi “vaca” para faca</p>
<p>Erros nas sílabas de estruturas complexas (Acontecem na escrita de palavras que contém estruturas silábicas diferentes de consoante-vogal)</p>	<p>“bincar” – brincar “boboleta” – borboleta “olo” – olho</p>

Conforme vimos, o estudo de Carraher (1985) aponta indícios de que os erros ortográficos nas escritas infantis não são aleatórios. Evidenciou-se ainda, que esses erros indicam certa compreensão do sistema de escrita pelas crianças e que tal compreensão vai sendo aprofundada à medida que outros princípios da escrita alfabética vão sendo aprendidos. No entanto, consideramos que a proposta de

classificação dos erros ortográficos desenvolvida por Carraher (1985), assim como de Lemle (1986) e Faraco (2001), é restrita, uma vez que não trata com clareza os casos irregulares e parece confundir aspectos regulares contextuais, classificando-os em outro tipo de erro, a exemplo dos casos de erro por ausência de nasalização. Essa categorização de erros deixa, ainda, uma lacuna quanto aos aspectos morfológico-gramaticais na escrita da nossa língua.

Morais (1995, 1998), inspirado em Miriam Lemle, apresenta outro tipo de organização, considerando as correspondências grafema-fonema, para a norma ortográfica do Português, dividindo-a em *regularidades* e *irregularidades*.

Sobre os casos de regularidades, dividem-se em três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais.

As correspondências *regulares diretas* ocorrem quando só existe um grafema para notar determinado fonema. No português são os grafemas: **P, B, T, D, F e V**. O fonema /p/ corresponderá sempre à letra **P** de papai, o mesmo ocorre com bola - /bola/; tatu - /tatu/; foca - /foca/; vela - /vela/.

As *regulares contextuais*, por sua vez, acontecem quando a relação letra-som é determinada pelo contexto, ou seja, pela posição em que a letra aparece na palavra. Moraes (2005, p. 21-22) chama atenção para os seguintes contextos:

- Os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência fonográfica em questão.
 - A posição em que a correspondência fonográfica ocorre no conjunto da palavra.
 - A tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra.
- Alguns dos principais casos de regularidades contextuais do português são:
- O **C** e **QU**, quando empregados em palavras como *cada* e *quilo*;
 - O **G** e **GU**, quando empregados em palavras como *gata*, *gorda*, *guerra*, *guia*, *guitarra*;
 - O uso do **R** e **RR** em palavras como *rato*, *pardal*, *corrida*, *genro*, *privado* e *caridade*;
 - O emprego do **Z** em início de palavras com som de /z/: *zebra*, *zorra*.

Já no caso das *regularidades morfológico-gramaticais*, são os aspectos gramaticais que determinam o grafema que será utilizado na palavra. No caso dos substantivos e adjetivos, por exemplo, o sufixo **EZA** pode ser grafado com **S** ou **Z** (princesa, beleza). Quanto aos adjetivos que indicam lugar de origem, devem ser

notados com os grafemas **ÊS**, como em polonês, chinês, etc. No que se refere às flexões verbais, também há caso de regras, como em amar, correr, partir, a escrita desses verbos no infinito deve sempre ser grafados com **R** no final da palavra.

Quanto ao caso das *Irregularidades*, não existe princípio gerativo, ou regras. Vários grafemas podem concorrer para a notação escrita de dado fonema, mas não existem regras que a justifiquem, uma vez que sua escrita depende da origem da palavra ou da forma como sua escrita foi convencionalizada. A título de exemplo: **/g/** com **G** ou **J** (gelo, jiló); **/z/** com **Z**, **S** e **X** (zebra, casa, exato). Nesse contexto é necessário recorrer à memorização ou ao que sugere Nóbrega (2013): “que o escritor possa consultar o dicionário e certificar-se da forma correta sem o risco de incorrer em erros”. (p. 29).

Consideramos, portanto, a organização da norma ortográfica desenvolvida por Morais (1995, 1998) a mais adequada para a perspectiva de ensino-aprendizagem das correspondências fonográficas que defenderemos em nosso estudo, uma vez que o autor propõe uma organização da norma que pode favorecer ao professor/pesquisador compreender as transgressões cometidas pelos aprendizes, levando em conta aspectos específicos da norma, favorecendo o planejamento do ensino de acordo com tais especificidades. Assim, quando os problemas envolvem os casos de regularidades, pode-se pensar em uma perspectiva de ensino e aprendizagem embasada na reflexão e compreensão das regras ortográficas, deixando de lado um ensino mnemônico das mesmas. Do mesmo modo, nos casos onde há ausência de regras (irregularidades) é necessária à compreensão dessa ausência, para então memorizar a grafia correta das palavras. Tal descrição da organização da norma, nos leva a compreender que aprender os aspectos regulares e irregulares da ortografia da Língua portuguesa envolve habilidades cognitivas que tornam o aluno agente ativo de aprendizagem e não apenas um mero receptor de regras a serem memorizadas.

Diante de tantas peculiaridades da norma ortográfica, defendemos que é imprescindível que o ensino-aprendizagem da ortografia deva acontecer de maneira sistemática e de forma a explorar, através da reflexão, a compreensão a respeito das diferentes regularidades da norma ortográfica, bem como a compreensão que em alguns casos, a escrita é fruto de pura convenção, devendo, pois, ser memorizada ou recorrer-se a fontes de consultas apropriadas. Por esse motivo, veremos, a seguir, como se dá a aprendizagem da ortografia, revisando teorias e

algumas pesquisas já realizadas para, no próximo capítulo, dedicarmo-nos a estudar o currículo de Língua Portuguesa e o ensino da Ortografia.

2.2 O APRENSIZADO DA ORTOGRAFIA PELAS CRIANÇAS: PERCURSOS E OBSTÁCULOS

Como vimos, anteriormente, a Ortografia da Língua Portuguesa é uma convenção social. Dado o seu caráter socialmente definido, concordamos com Morais (2009), de que não podemos esperar que as crianças a aprendam espontaneamente, sem ajuda. É preciso, portanto, que o professor considere a Norma Ortográfica como objeto de conhecimento que se aprende, propondo momentos de aprendizagem tanto das regularidades ortográficas, quanto dos casos irregulares. Sobre esse aspecto, Morais (2009) afirma que, “com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente seu trabalho, decidindo o que o aluno precisa memorizar e o que ele pode aprender”. (p. 36).

Segundo Morais (2007; 2009); Pessoa (2007); Leal e Roazzi (2007), o aprendizado da ortografia nas crianças é um processo ativo, multifacetado e tem caráter dinâmico, criativo e gerativo. O aprendiz, a todo momento, mobiliza conhecimentos cognitivos que vão além da compreensão do sistema de escrita. Além de internalizar os princípios do SEA, ele precisa apropriar-se dos princípios gerativos da norma e das restrições irregulares da mesma.

Assumindo essa perspectiva, o erro cometido pelas crianças assume um papel importante no desenvolvimento da aprendizagem da norma ortográfica, ele (o erro) indica que o aprendiz realiza operações constantes de reformulações sobre a escrita convencional das palavras. Leal e Roazzi (op.cit.) afirmam que os erros ortográficos na escrita dos alunos sugerem ao professor pistas ou indícios de como se dá o processo de aprendizagem da escrita ortográfica e enfatizam:

Os erros tornam-se, assim, caminhos privilegiados à disposição do educador. A partir da análise destes, o professor poderá compreender como as crianças enfrentam as diferentes atividades de escrita, quais estratégias ativam e quais fontes de conhecimentos de preferência utilizam. Esta perspectiva é de fundamental importância para compreender a natureza das dificuldades com as quais a criança se depara e a partir daí elabora formas de intervenção didática (LEAL e ROAZZI, 2007, p. 118).

Logo, estar atento a tais indicativos de como as crianças se apropriam dos

conhecimentos ortográficos, do que eles já sabem e do que ainda precisam compreender sobre a norma ortográfica, potencializam o trabalho do professor.

A esse respeito, Monteiro (2010), ao realizar uma pesquisa longitudinal com crianças da segunda série do ensino fundamental de uma escola privada de Pelotas-RS, com o objetivo de investigar a relação entre aprendizado da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas, observou que atividades como ditado de palavras, escrever como se fala e em seguida encontrar o erro, tarefas de classificação de palavras, dentre outras, tanto individuais quanto em grupos, podem, segundo a autora, ajudar os aprendizes no processo de aprendizagem, uma vez que possibilitam discussões, tentativas de solucionar problemas e refletir sobre a escrita ortográfica. E concluiu, a partir dessas situações, que a noção de erro deve ser trabalhada com prioridade por parte do professor, uma vez que é por meio dos erros cometidos pelos aprendizes que o professor deve organizar o ensino da norma ortográfica. Para isso, a pesquisa defendeu que o docente precisa conhecer a ortografia da Língua Portuguesa e sugeriu ao professor que, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e proporcionando a interação entre eles (professor-aluno e aluno-aluno), oportunize momentos de reflexão e construção de saberes acerca das regras ortográficas.

Apesar de estudos como o apresentado acima, ainda é comum entre alguns professores do Ensino Fundamental considerarem o erro ortográfico como fracasso e, ainda, tratá-los como critério de retenção dos alunos. Falta a esses docentes a compreensão de que aprender a escrever corretamente as palavras da nossa Língua é um constante processo de reelaboração que pode sofrer influências de diversos fatores.

Considerando a necessidade de compreender o rendimento ortográfico dos alunos, Morais (1995) desenvolveu um estudo com o objetivo de verificar a relação entre o rendimento ortográfico e o nível de conhecimento explícito das restrições da norma ortográfica do Português em crianças dos primeiros anos de escolarização no Brasil, ancorado na Teoria da Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1992). Segundo essa teoria, a evolução do rendimento de quem aprende – independente do domínio de conhecimento – estaria diretamente ligado ao nível de explicitação que ele elabora sobre determinado conhecimento. Níveis estes, que evoluem e progridem desde o nível implícito, no qual o indivíduo agiria de forma mecânica e limitada, avançando para um estágio explícito consciente, quando se

passa a ter consciência e domínio do conhecimento (sabe e sabe os porquês), até atingir um nível explícito consciente verbal, onde além de ter domínio do conhecimento, o sujeito tem a habilidade de verbalizá-lo.

Para isso, a pesquisa de Morais (1995) envolveu uma tarefa de ditado, uma tarefa de transgressão intencional e ainda uma entrevista clínica com 116 estudantes de uma escola pública e de uma escola privada, as quais eram consideradas como referências de estabelecimentos de ensino, ambas do município de Recife-PE. Cada tarefa, assim como a entrevista clínica, tinha objetivos delimitados. O ditado de um texto descritivo, continha 176 palavras que contemplavam diferentes casos de regularidades e irregularidades ortográficas e objetivava analisar a capacidade dos estudantes de escreverem ortograficamente as palavras mencionadas. Quanto à tarefa de transgressão intencional, o objetivo era verificar o nível de explicitação que os alunos investigados haviam desenvolvido sobre as representações da norma ortográfica. Nesse momento, eles foram solicitados a reescrever o texto ditado anteriormente supondo serem personagens estrangeiros que cometiam muitos erros ao escrever. Partindo da análise dessas duas atividades, foram selecionados apenas 36 alunos, sendo 18 de cada escola, para participarem da entrevista clínica, cujo objetivo foi verificar os conhecimentos que haviam explicitado em um nível consciente verbal sobre a ortografia da Língua Portuguesa.

Os principais resultados obtidos, na situação do ditado, confirmam as hipóteses de que as regularidades das correspondências fonográficas e a frequência de uso das palavras escritas tem forte influência no rendimento ortográfico. Ainda foi possível verificar por meio do ditado que durante os primeiros anos de escolarização, a tendência geral era que os estudantes dominavam progressivamente as correspondências fonográficas em função do tipo de regularidade, ou seja, à medida que avançavam na escolarização havia uma redução nos erros relacionados às regularidades diretas e também nas regularidades de tipo contextual. Conseqüentemente, o grupo com maior nível de escolarização concentrava seus erros ortográficos nos aspectos irregulares da norma. Outra conclusão resultante dessa análise foi que os índices de desempenho baixo e alto, estavam diretamente relacionados às escolas públicas e privadas, respectivamente. Percebeu-se com esses dados, que a evolução da aprendizagem do domínio ortográfico tinha estreita ligação com fatores socioculturais dos alunos

investigados.

No que diz respeito aos dados apresentados na atividade de transgressão intencional da norma ortográfica, foi possível observar através destes, que os sujeitos que demonstraram maior habilidade de transgredir a norma e provaram ter mais conhecimentos ortográficos em um nível explícito, eram justamente os sujeitos que, na tarefa do ditado, apresentaram um maior rendimento. Mas, em uma análise mais aprofundada, viu-se que os alunos investigados que frequentavam a escola pública, apresentaram maior dificuldade na atividade de transgressão, indicando com isso, possuírem menos conhecimentos explícitos das restrições ortográficas, quando comparados aos alunos da escola privada.

Partindo dessa atividade, constatou-se que os alunos com melhor rendimento são mais aptos a realizarem atividades de transgressão intencional da norma ortográfica. Por fim, a análise dos resultados dessa segunda tarefa indica que quanto maior for o tempo de instrução dos aprendizes, mais conhecimento das restrições ortográficas a um nível explícito o aprendiz apresentará.

Já na fase da entrevista clínica, Morais (1995) confirmou sua hipótese inicial de que quanto maior o rendimento ortográfico dos alunos, maior também a capacidade de explicitar verbalmente as regras da norma ortográfica. Durante a entrevista clínica foi possível observar também que o fator sociocultural dos alunos interferia na capacidade de verbalização das restrições. Os alunos da escola pública tiveram mais dificuldades de explicitar verbalmente que os alunos da escola privada. Além dessas constatações, a entrevista clínica evidenciou que algumas regularidades são mais fáceis de serem verbalizadas que as irregularidades ortográficas.

Em linhas gerais, de acordo com o estudo desenvolvido por Morais (1995) o grupo sociocultural, o tempo de escolaridade, a frequência de uso das palavras e os tipos de correspondências fonográficas – se regulares ou irregulares – são alguns dos fatores que podem influenciar o rendimento ortográfico dos aprendizes.

Nessa perspectiva, corroboramos com os autores Leal e Roazzi, (2007) e Monteiro (2010) no qual defendem, entre outras coisas, que para uma aprendizagem significativa da norma ortográfica é preciso considerar os erros ortográficos do aprendiz como indicador para o trabalho do professor. Contudo, diante das condições de aprendizagem da norma evidenciadas na pesquisa de Morais e do fato de que os erros ortográficos cometidos por crianças não são aleatórios, entendemos

que é necessário ao professor, sobretudo professores da rede pública de ensino, além dos aspectos apresentados, prescrições/indicações curriculares que, baseados em como a criança aprende ortografia, direcionem o trabalho com a norma ortográfica da Língua portuguesa de acordo com o ano/série de ensino.

3 O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Durante muito tempo o ensino da ortografia foi exaustivamente pautado apenas na memorização de regras e na verificação dos erros de escrita. Isto porque a concepção de escrita subjacente à prática desses professores era fundamentada na escrita enquanto código. Essa compreensão equívoca do conceito de ortografia e a propagação de novas propostas didáticas de ensino da língua portuguesa, dentre estas o letramento, contribuíram para o surgimento de muitas inquietações quanto à forma de ensino da norma ortográfica.

Com o avanço dessas novas abordagens de ensino, também entendidas erroneamente, parece ter havido um desaparecimento do ensino da norma ortográfica nas escolas. Segundo Silva e Morais (2005), aconteceu com o ensino da ortografia um movimento parecido com a “desinvenção da alfabetização”, termo proferido por Magda Soares (2004), ao atribuir a teoria da Psicogênese, aqui no Brasil, a ausência do ensino específico do sistema de escrita.

Silva e Morais (op. cit.); Pessoa (2012), explicam que para os professores, neste contexto, o ensino sistemático da ortografia implicaria em regressar a um ensino tradicional, mecânico. Em consequência, ortografia passava a ser algo possível de aprender sozinho, com o tempo, através do contato com textos escritos.

Ainda no bojo dessas inquietações, Monteiro (2007) menciona alguns questionamentos dos professores acerca de como a norma ortográfica deveria ser ensinada: “O trabalho sistemático de leitura e produção de textos garantem o domínio das regras ortográficas? Deve-se ou não fazer trabalhos específicos sobre as regras ortográficas em sala de aula?” (p. 43).

Tais indagações podem ser refletidas tendo como aporte as conjecturas de Silva e Morais (2005) sobre como ensinar ortografia na escola. No supracitado trabalho, os autores posicionam-se explicitamente assumindo uma posição contrária tanto ao chamado ensino tradicional, pautado na memorização de regras e repetição da maneira certa de grafar as palavras, quanto ao outro extremo, a total ausência de ensino da ortografia. Considerando, portanto, que a ortografia deve ser alvo de um ensino sistemático sob uma perspectiva, na qual a escola ensine a norma ortográfica, tratando-a como um objeto de reflexão.

Corroborando com esse posicionamento, Pessoa (2012) defende que primeiramente, é indispensável à mediação do professor no processo de

aprendizagem da norma ortográfica. Em segundo, as regularidades e irregularidades devem ser trabalhadas de forma específica, levando a reflexão não só dos casos em que há regras, mas também a refletirem que existem casos – as irregularidades – em que dependem da memorização.

Porém, algumas pesquisas¹ têm revelado que, tradicionalmente, o que vem ocorrendo é um ensino da norma ortográfica com base na memorização, através de atividades de treino ortográfico, como o ditado e a cópia de palavras, além de o ensino acontecer sem planejamento ou metas claramente definidas.

Sobre esse tipo de “ensino” Silva e Morais (2005) advertem que além dessas estratégias não auxiliarem os aprendizes a refletirem sobre a ortografia enquanto objeto de conhecimento, as crianças ainda continuam cometendo os mesmos erros ortográficos. Desta forma, “a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que ensino” (Morais, 2007, p. 53).

À vista disso, discutiremos como promover o ensino da ortografia de forma reflexiva, considerando as especificidades dessa convenção social e respeitando o processo de aprendizagem dos alunos².

Melo (2005); Morais (2005; 2007); Pessoa (2012) pontuam alguns princípios de um ensino voltados para a reflexão do aluno sobre sua escrita. É comum todos esses autores afirmarem que, para ensinar ortografia, primeiro o docente deve ter metas de ensino definidas a partir de um planejamento que considere o conhecimento prévio do aluno.

Um estudo realizado por Melo, Barros e Pessoa (2015a), com a finalidade de identificar o modo que professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental compreendiam e construíam metas para o ensino da ortografia, mostrou por meio da análise de entrevistas realizadas com 20 professores de dois municípios, que a maioria dos professores, não tinha metas claras de ensino da ortografia. Concluíram, dentre outras coisas, que isso ocorria por não terem a prática de realizarem um planejamento com base em um diagnóstico prévio das dificuldades apresentadas por seus alunos.

Constataram também que apenas dois professores que indicaram se preocupar em realizar um planejamento embasado nas dificuldades de seus alunos apresentaram metas mais adequadas para concretizarem seus objetivos de ensino da ortografia com êxito.

Diante desses dados de pesquisa, concordamos com Moraes (2007, p. 69) de que “o professor precisa diagnosticar cuidadosamente quais são as principais dificuldades de seus alunos, para então poder definir as metas para o rendimento ortográfico”. Vimos, portanto, que para promover um ensino significativo da norma ortográfica se faz necessário, em primeiro lugar, um mapeamento do que as crianças já sabem e do que elas ainda precisam aprender, por meio de um diagnóstico, que permita a elaboração de expectativas ou metas de ensino para cada ano.

Partindo desse pressuposto, Moraes (2005) e Nóbrega (2013), além de argumentar a respeito do papel do diagnóstico ortográfico como instrumento regulador do planejamento, também discutem alguns princípios de como realizá-lo. Vejamos:

Mapeamento: diz respeito a um acompanhamento organizado de cada aluno, tanto dos erros mais recorrentes, quanto dos acertos que caracterizam o avanço dos alunos. Para isso, ambos recomendam a utilização de um ditado, com o cuidado para a não artificialização da pronúncia das palavras e com o objetivo claro de que se trata de um diagnóstico e não de treino ortográfico; ou ainda uma escrita espontânea ou reescrita de textos de conhecimento dos alunos.

Registro periódico: possibilita a comparação, ao longo do ano letivo, de cada aluno e também da turma. Permite, ainda, a elaboração de um quadro com tipologias de erros com a possibilidade de mapear a situação (oscilações/avanços) de cada aluno e a apuração dos objetivos de ensino diante das dificuldades registradas. (Cf. MORAIS, 2005, p. 48-49).

Após o acompanhamento regular das dificuldades ortográficas e, por meio deste, a construção de metas que orientem o trabalho com a norma ortográfica, como então organizar o ensino? Quais conteúdos devem ser ensinados? Já nos referimos anteriormente, que ainda no ciclo de alfabetização, quando apropriadas de alguns princípios do SEA, as crianças começam a consolidar as correspondências grafofônicas, é nesse momento em que o professor já deve introduzir, gradativamente, os conteúdos ortográficos.

Então, por onde começar? Partindo do mapeamento realizado, tendo verificado o que os alunos já sabem e o que eles ainda precisam aprender sobre a norma, Silva e Moraes (2005); Moraes (2007) e Nóbrega (2013), indicam priorizar o trabalho com as regularidades e, paralelamente, a memorização das irregularidades de palavras de uso mais frequente da língua portuguesa.

Nóbrega (op. cit), no entanto, é mais específica ao declarar que o ensino da

norma deva começar pelas regularidades. Segundo ela, “por serem generalizáveis, as regularidades contextuais e morfológicas, permitem não apenas escrever corretamente uma palavra, mas todas as outras que pertençam ao mesmo paradigma”. (NÓBREGA, 2013, p. 117). Aprofundando seu posicionamento, a autora ainda indica o que priorizar dentre as regularidades:

- I. A frequência de uso dos grafemas;
- II. A frequência relativa dos fonemas;
- III. A frequência dos morfemas e;
- IV. A frequência das palavras da língua portuguesa.

No que diz respeito ao ensino sistemático que conceba a ortografia como objeto de reflexão, muitos são os desafios impostos ao professor. Mesmo realizando periodicamente diagnóstico ortográfico com sua turma, estipulando metas de ensino que contribuam para um trabalho específico com as regularidades e irregularidades da convenção ortográfica, conforme explanado acima, o professor necessita gerenciar a progressão dos conteúdos ortográficos ao longo dos ciclos do ensino fundamental. É nesse sentido que defendemos que as propostas curriculares oficiais auxiliem o professor, orientando-os quanto ao que cabe ser trabalhado a cada ano de ensino.

Convém enfatizarmos que Nóbrega (2013), quando se refere à elaboração de uma Proposta Curricular que contemple os conteúdos ortográficos, propõe que esta deva ser fruto da análise das produções escritas dos próprios alunos (de caráter diagnóstico) e constantemente seja reajustada pelo professor. Em sua proposta de progressão dos conteúdos ortográficos, considerando que as crianças estejam alfabéticas já no 1º ano, sugere:

Em linhas gerais, o 2º e o 3º anos enfatizariam os aspectos regulares do sistema ortográfico, desenvolvendo: um trabalho intenso com as regularidades contextuais; a redução dos erros por interferência da fala na escrita, sempre que houver regularidades morfológicas (principalmente com os morfemas flexionais); e a segmentação das palavras funcionais. Os dois últimos anos do Ensino Fundamental I seriam dedicados a memorização de palavras de alta frequência, associando a esse estudo as regularidades morfológicas referentes à uniformização ortográfica das palavras cognatas, dos prefixos e sufixos, principalmente os que envolverem contextos arbitrários. Cabe também a esses últimos anos tratar da acentuação gráfica (NÓBREGA, 2013, p. 198).

Além da definição de metas de ensino, Morais (2007) ditou mais dois princípios que podem nortear o ensino da norma ortográfica enquanto objeto de reflexão. O convívio com impressos, “o aluno precisa conviver com bons modelos de textos. [...] É se defrontando com as formas corretas que o aluno poderá contrastá-las com suas hipóteses [...]” (p. 61- 62). E situações de explicitação dos conhecimentos sobre ortografia, em outras palavras, através da promoção de situações de ensino-aprendizagem em que os alunos sejam conduzidos a verbalizarem seus conhecimentos. Isso pode acontecer quando o professor “semeia a dúvida” ou ainda, quando solicitam que os alunos “escrevam errado a propósito”.

Outros sete princípios mais específicos foram delimitados por Morais (2007, p. 72-76). Vejamos abaixo a sistematização feita por Melo, Barros e Pessoa (2015b):

- I. A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita.
- II. É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos.
- III. É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais).
- IV. É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam.
- V. É preciso fazer o registro escrito das descobertas das crianças – regras, listas de palavras, etc.
- VI. As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas.
- VII. Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos.

Atentando a esses princípios gerais, fica ainda mais claro o que vem sendo discutido: a criança não aprende ortografia sozinha, é preciso que o professor, partindo desses indicativos, conduza o ensino de modo que os alunos reflitam, reelaborem e explicitem seus conhecimentos.

Quanto à reelaboração e explicitação dos conhecimentos ortográficos, discutimos na seção anterior que são mecanismos intrínsecos ao processo de aprendizagem dos alunos. Para Pessoa (2012), constantemente o sujeito que aprende reelabora suas informações sobre a escrita correta das palavras. Nessa perspectiva, “é importante que o professor desenvolva atividades que possibilitem perceber o nível de conhecimento que a criança tem sobre a escrita, [...] e como ela manipula esse conhecimento” (p. 160). O tipo de atividade a qual a autora sugere, consiste em situações de ensino-aprendizagem em que os aprendizes explicitem

seus conhecimentos.

Atividades de transgressão intencional da norma ortográfica são consideradas por Morais (1995, 1998, 2007, 2009) e Pessoa (2007) como importantes ao desenvolvimento de um melhor rendimento ortográfico do aprendiz. Nas palavras de Morais (2007, p. 65), “... penso que a transgressão intencional leva a criança assumir uma atitude de reflexão ortográfica [...], porque ressalta a antecipação de quais são os grafemas alternativos [...], que poderiam levar à dúvida ou ao erro”.

Em termos práticos, temos o exemplo de uma docente da RMR, observada no estudo desenvolvido por Melo, Barros e Pessoa (2015a). As autoras concluíram que a professora, cuja época lecionava em uma turma do 5.º ano do ensino fundamental, oportunizou momentos significativos de aprendizagem quando considerou a possibilidade dos alunos transgredirem intencionalmente a norma ortográfica, ajudando-os a refletirem sobre quais letras podem assumir o mesmo som e que, portanto, equivocadamente podem ser utilizadas por quem ainda não se apropriou das regularidades e irregularidades da norma. (p. 18). Abaixo, podemos observar o extrato que exemplifica esse tipo de atividade:

<p>Prof.: Num tem tarefas que eu peço pra vocês consertarem os erros? Eu quero que vocês façam o contrário agora. Que vocês façam mais erros! Vamos lá! (...) Prof.: Uma criança do primeiro ano, como ela escreveria FOGO?! (...) Aluno: FOGO... Bota U no final! Prof.: Por que uma criança do primeiro ano escreveria FOGO com U no final? Gabriel: Porque ela não sabe ainda... Prof.: Ela não sabe o quê? Gabriel: Escrever... E nem na norma padrão. Prof.: Ela não sabe das regras da norma padrão, mas ela já entende o som, né... FOGU! A gente com o tempo vai aprendendo que mesmo sendo FOGU, no final a</p>
--

Fonte: Melo, Barros e Pessoa (2015a).

A partir da análise desse fragmento, percebemos a importância desse tipo de atividade para a reflexão da norma ortográfica e reforçamos a posição de Silva e Morais (2005):

A transgressão não é uma “brincadeira de escrever errado”, mas uma estratégia para tomada de consciência. Ao antecipar formas erradas e

compará-las com a correta, o aluno vive uma situação de contraste que não existiria caso só lhe apresentássemos a forma correta (SILVA e MORAIS, 2005, p.68).

Outro estudo que também comprova a relevância de um ensino que promova a reflexão, compreensão e explicitação dos princípios gerativos da norma, são os estudos de Melo e Rego (1998). As referidas autoras desenvolveram o estudo em cinco etapas, das quais participaram 51 crianças de 1º série e 45 crianças da 2º série de duas escolas da cidade do Recife. Os dados observados em turmas de alunos, submetidos a uma intervenção reflexiva, ou nas palavras das autoras, alternativa, oportunizou ao grupo experimental uma aprendizagem significativa da norma ortográfica, quando comparados a alunos que permaneceram no grupo controle, ou seja, o grupo de alunos que continuaram submetidos às práticas já vivenciadas na escola. A proposta alternativa de ensino resultou em aprendizagens de uso gerativo da regra contextual sobre o /R/ e o /RR/, além de as crianças terem apresentado uma melhora na competência ortográfica em um curto espaço de tempo.

Como observado nas pesquisas apresentadas, o bom rendimento ortográfico dos estudantes depende de um ensino voltado para a compreensão dos princípios gerativos da norma ortográfica a um nível de aprofundamento no qual eles sejam capazes de explicitarem tais conhecimentos.

Pensando nisso, Melo (2005) preocupou-se em traçar caminhos metodológicos para auxiliar o professor nesse desafio. Ressaltando, antes de tudo, que não existem “receitas prontas” e que não se trata de uma “sequência artificial”, Melo sugere ao professor uma sequência didática para o ensino das convenções ortográficas que permita aos alunos refletirem sobre as regularidades e irregularidades e redescobrirem seus conhecimentos acerca desses aspectos.

Segundo Melo (2005), para esse tipo de sequência didática é preciso, primeiramente, a) considerar o que os alunos já sabem sobre a norma e, com base nisso, aproximá-los das convenções ortográficas; b) proporcionar a metacognição dos alunos, partindo de questionamentos e da reflexão sobre a escrita das palavras; c) oportunizar a interação entre os alunos e o professor através de atividades em grupos, ou coletivamente, onde tenham a oportunidade de explicitarem verbalmente suas hipóteses acerca dos princípios gerativos que regem a norma e d) favorecer o

papel de mediador do professor em todas as etapas de ensino-aprendizagem.

3.1 RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Em busca de uma proposta didática que auxilie no processo de ensino da escrita, é comum os docentes recorrerem aos diversos recursos didáticos. Historicamente, o livro de língua portuguesa tem sido o suporte utilizado pelos docentes, seja para guiar seu planejamento, seja como principal recurso de atividades em sala de aula. No que concerne ao ensino da ortografia, Pessoa, Silva e Nascimento (2014) lembram que os exercícios ortográficos que eram apresentados nos livros didáticos objetivavam a fixação, através do treino e da memorização, das regras explanadas anteriormente. Mas, atualmente, devido aos avanços nos estudos sobre essa convenção social, a ortografia vem sendo tratada, em algumas coleções, de forma diferenciada.

Val, Martins e Silva (2009) analisaram atividades de ensino de ortografia contidas em livros didáticos da língua portuguesa (LDP) aprovados pelo PNLD 2007 e 2008. Nas atividades analisadas, as autoras deram destaque a algumas estratégias que consideraram adequadas para a construção do conhecimento ortográfico, dentre elas o favorecimento de inferências da regra ortográfica pela criança; a atribuição do caráter lúdico à atividade de ortografia e a contextualização dos exercícios de ortografia por meio do uso do texto, adequado ao universo infantil. Já na pesquisa realizada por Pessoa, Silva e Nascimento (op. cit.), as autoras analisaram os LDP aprovados pelo PNLD 2007 e 2008, porém, com o objetivo de investigar o tratamento dado às regularidades e irregularidades da norma ortográfica.

Os resultados das análises demonstram que, muito embora tenham ocorrido inovações, muitas atividades contidas nos LDP são baseadas na memorização. Em linhas gerais, os dois estudos apontam o livro didático como bom aliado do professor, mas não como elemento único, pois ele não garante a apropriação do conhecimento ortográfico pelos alunos. E alertam para que o material seja cuidadosamente analisado pelo docente, com vistas a realizarem os ajustes necessários no sentido de garantir que o trabalhado com os casos de regularidades e também aos vários casos de irregularidades ortográficas sejam tratados de forma específica e ampliando à reflexão sobre a norma ortográfica.

Outro recurso didático que vem auxiliando o trabalho do professor no ensino

da norma são os jogos ortográficos. De acordo com Pessoa e Melo (2011):

O jogo, em seu aspecto pedagógico, apresenta-se como um recurso produtivo para o professor que busca nele um apoio para o ensino de conteúdos muitas vezes considerados de difícil assimilação. Os jogos também são produtivos para o aluno, desenvolvendo sua capacidade de pensar, analisar, compreender, levantar hipóteses testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação (p. 31).

Como observado por Pessoa e Melo (2011), o jogo além de apoiar o professor, também facilita no processo de aprendizagem das convenções ortográficas. Mas, para que isso ocorra, é preciso que a mediação do professor, bem como a escolha do jogo adequado para cada especificidade da norma, favoreça momentos de reflexão e explicitação das regularidades e irregularidades ortográficas.

Refletindo sobre esse recurso didático, Barros, Melo e Pessoa (2015) observaram 03 aulas de uma professora do 5.º ano com o objetivo de analisar a mediação docente na utilização de jogos de ortografia em turmas do 2º ciclo do ensino fundamental. Os dados apontaram que a mediação docente se aproximava de uma prática pautada na reflexão dos princípios gerativos que regem as regularidades da ortografia de Língua Portuguesa e na compreensão das irregularidades da Norma Ortográfica, pois ficou evidente que a docente investigada se preocupou em planejar e confeccionar jogos de ortografia que a auxiliassem no processo de ensino-aprendizagem das peculiaridades da norma ortográfica e a partir da análise do uso desses dois jogos confeccionados, foi possível constatar que os objetivos pretendidos pela docente foram alcançados, uma vez que, em paralelo, a docente também adotou várias estratégias nesse processo de mediação. Por fim, o estudo mostrou que tais estratégias foram de grande auxílio para o envolvimento positivo que sua mediação causou nos alunos, facilitando a reflexão dos princípios gerativos que regem a ortografia da Língua Portuguesa e a compreensão das irregularidades da Norma Ortográfica.

À vista desses princípios e orientações para o ensino da ortografia concluímos, em forma de resumo de tudo que já fora dito, utilizando as palavras de Pessoa (2012) que é necessário que o professor planeje suas aulas reservando um tempo específico para o ensino sistemático da ortografia; identifique os conhecimentos existentes dos alunos, bem como as dificuldades; que desenvolva

um trabalho de redescritção dos conhecimentos ortográficos; registre o progresso de cada aprendiz e, por fim, promova atividades de reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua.

4 CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DA ORTOGRAFIA

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

As questões relacionadas ao currículo estão sempre permeadas pelo contexto sócio histórico, por questões políticas e contínuas análises e reformulações. Por isso, é possível associar diversas concepções à palavra currículo. Moreira e Candau (2007) listam algumas compreensões de o que vem a ser currículo sob a influência de algumas perspectivas teóricas:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18)

Diante disso, para discutirmos como o processo de ensino/aprendizagem da ortografia acontece nas escolas é imprescindível elucidarmos o que compreendemos como currículo neste estudo. Para Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014), no que se refere ao currículo, convém destacar alguns aspectos:

Um primeiro aspecto a considerar é a confusão conceitual entre currículo e conteúdos curriculares [...] o que acaba por reduzir o currículo a uma mera lista de assuntos que devem ser aprendidos na escola. [...]. Outro problema é a consagração histórica de certos conteúdos de ensino em detrimento de outros (CAVALCANTI, SILVA e SUASSUNA, 2014, p. 13-14).

Os conteúdos curriculares são elementos que constituem o Currículo. Muitas vezes são apenas esses conteúdos que estão ao alcance dos professores, sejam presentes nos guias/manuais didáticos, sejam prescritos nas formações ou nas orientações da gestão escolar. Com isso, é comum essa confusão da qual explicitamos acima. No que tange ao ensino da Língua portuguesa, é ainda mais comum essa sobreposição de conteúdos ditos “mais importantes” que outros. Esses fatores acarretam ao Currículo uma desvinculação com um projeto pedagógico e de

sociedade (CAVALCANTI, SILVA e SUASSUNA p. 14).

Nosso objetivo, neste estudo, não é tratarmos de forma ampla sobre currículo e nem delimitarmos os conteúdos ortográficos como mais importantes que outros para o ensino da língua materna, mas sim, refletirmos sobre os documentos curriculares oficiais com enfoque no tratamento dado a norma ortográfica e sua relação e influência – ou não – com a prática docente.

Deste modo, ao tratarmos de práticas de ensino da norma ortográfica e os documentos curriculares, assumimos neste estudo, compreensão de currículo, apresentada por Leal e Brandão (2012):

A seleção do que se ensina na escola e dos modos como se ensina, obviamente, não pode ser explicada apenas pela análise das proposições nos documentos curriculares oficiais. No entanto, estes são, dentre outros, documentos importantes que orientam a ação docente (p. 8).

Assim, assumindo os documentos curriculares como orientadores da prática docente, reiteramos a importância de tais documentos oficiais trazerem, em suas propostas, indicativos que auxiliem o professor em seu trabalho com a norma ortográfica em sala de aula. Ainda em consonância com a afirmação acima, trataremos a seguir, com base em evidências de pesquisas, como alguns documentos curriculares oficiais de Língua portuguesa tratam a ortografia.

4.2 O TRATAMENTO DADO A ORTOGRAFIA EM ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS

Com o objetivo de identificar as orientações relativas ao processo de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais, Leal e Brandão (2012) analisaram 26 documentos curriculares oficiais, sendo 14 deles de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras. Com base em abordagens sociointeracionistas, como as teorias de Bakhtin, Dolz e Schneuwly, o estudo observou uma predominância das perspectivas de alfabetizar-letando e também abordagens ligadas ao letramento desvinculado do ensino sistemático do sistema de escrita alfabética.

O estudo, embora não tenha se aprofundado na questão, contribuiu para as discussões em relação à ortografia, quando revelou que “57,6% (15 documentos),

destacam o trabalho com a ortografia” (p.59). De forma mais específica, o estudo apontou que um percentual de 30,7% dos documentos contempla a categoria (Dominar correspondências grafofônicas regidas por convenções regulares diretas (P, B, T, D, F)). Quanto à categoria (Compreender que nem sempre as relações som-grafia são regulares e que em vários casos, mais de uma letra notam o mesmo som), 34,6% dos documentos analisados atingiram esse aspecto.

Sendo a ortografia associada ao eixo Análise linguística, o estudo concluiu que a articulação entre análise linguística, leitura e produção de textos, é bastante incipiente nos documentos analisados.

Silva (2008) também se dedicou a analisar documentos curriculares oficiais, dentre os quais Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1º e 2º; 3º e 4º ciclos), o Currículo do estado de Pernambuco e do município de Recife-PE, além do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e coleções de Livros Didáticos aprovados pelo PNLD. Buscando investigar o tratamento dado ao ensino de gramática ou à análise linguística, nos documentos citados acima, Silva (op. cit.) ao realizar análise de conteúdo, descreveu que os PCNs do 1º e 2º ciclos, com relação à ortografia, recomendam que:

As estratégias didáticas para o ensino deste conteúdo se articulem em torno de dois eixos básicos: a distinção do que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da norma ortográfica e a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente nos textos impressos. Desse modo, sugere-se que o ensino de ortografia organize-se de modo a favorecer: a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades ortográficas, e a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é estabelecida por regras, demandando a consulta a fontes autorizadas, como o dicionário, e o esforço de memorização (p. 85). [...]. O ensino da norma ortográfica deve estar contextualizado em situações nas quais os alunos tenham razões para escrever corretamente e deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita (SILVA, 2008, p. 66-67).

Com relação ao documento curricular do estado de Pernambuco, sem a pretensão de sermos exaustivos na descrição, destacamos apenas que sob o olhar de Silva (2008), o documento oficial demonstrou ter um caráter bastante conservador quanto ao trato com a ortografia. Em linhas gerais, as orientações não sugeriam um ensino voltado para a reflexão e a compreensão. O mesmo aconteceu com o documento municipal do Recife.

Ressaltamos que todos os documentos analisados nos estudos ora

descritos, dizem respeito às versões anteriores ao ano de 2010. Inclusive os próprios PCNs, só publicados em 1997. No entanto, os anos se passaram e acreditamos que em muito avançamos na compreensão e discussão acerca da convenção ortográfica. Esse fator caracteriza-se como mais uma justificativa para analisarmos e, quanto à ortografia, ampliarmos o debate sobre os documentos curriculares.

Mais recentemente, por exemplo, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), propõe Direitos de Aprendizagens para os eixos de ensino da nossa língua (Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise Linguística). No que concerne à análise linguística, com ênfase no domínio ortográfico para o ciclo de alfabetização, o documento orienta quanto ao que deve ser introduzido, aprofundado e consolidado nesta etapa de ensino (BRASIL, 2012a). Vejamos:

Figura 1. Direitos de Aprendizagens proposto pelo PNAIC.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/ JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e Õ em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C

Fonte: BRASIL (2012, p. 34b)

Embora o proposto pelo PNAIC não se configure enquanto currículo oficial é possível perceber que o quadro de Direitos de Aprendizagem demonstra uma proposta de organização e progressão para o ensino da ortografia no primeiro ciclo. Nesse sentido, acreditamos na importância de trazer tais Direitos de aprendizagens para o debate enquanto exemplo de que é possível pensar em um documento municipal curricular que traga no componente Língua portuguesa, indicativos de conteúdos ortográficos a serem ensinados a cada ano de ensino. Quanto às orientações para o ensino, o PNAIC assume uma concepção de ensino da língua

que propõe um trabalho sistemático de reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética, podemos inferir com isto que a mesma proposta reflexiva se estende ao ensino das convenções ortográficas, mas pensamos ser necessária a ampliação dessa progressão no ciclo subsequente, o segundo ciclo do ensino fundamental.

5 METODOLOGIA

Tomamos como objetivo de nossa pesquisa analisar as concepções de professores do segundo ciclo do ensino fundamental (4º e 5º ano) em relação ao ensino da ortografia, relacionando-as às prescrições curriculares propostas pelos documentos oficiais de dois Municípios da Região Metropolitana do Recife.

Para essa análise, adotamos a abordagem metodológica qualitativa, sem, no entanto, nos desvencilharmos da coleta e análise dos dados quantitativos. Empreendendo, com isso, nos aproximarmos o máximo da realidade dos professores, uma vez que, Bogdan & Biklen (1994), afirmam, dentre outras características da investigação qualitativa, que o ambiente natural é a fonte direta dos dados e que nessa perspectiva o investigador lida diretamente com os fenômenos estudados.

5.1 LOCAIS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa se desenvolveu em dois Municípios da Região Metropolitana do Recife: Camaragibe-PE e Olinda-PE.

Para chegarmos a esses dois municípios, delimitamos alguns critérios de escolha, uma vez que a Região Metropolitana se estende por quatorze municípios, como poderemos observar no Quadro 03.

Os critérios que nortearam a escolha do município foram:

- a) Pertencer à área Metropolitana do Recife;
- b) Possuir uma Proposta Curricular em circulação há três anos, pois acreditamos que esse tempo mínimo terá sido o suficiente para que todos os professores da Rede de ensino do município tenham tido acesso a Proposta Curricular;
- c) Termos acesso à Proposta Curricular;
- d) A Proposta Curricular apresentar indicações que auxiliem o professor no ensino da norma ortográfica.

Quadro 03. Municípios da Região Metropolitana de Recife

MUNICÍPIOS DA RMR	PROPOSTA CURRICULAR	ANO	INDICAÇÕES PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA
Abreu e Lima	NÃO	-	-
Araçoiaba	NÃO	-	-
Cabo de Santo Agostinho	NÃO	-	-
Camaragibe	SIM	2009	SIM
Igarassu	SIM	2007 E REVISADO EM 2012	-
Ilha de Itamaracá	NÃO	-	-
Ipojuca	NÃO	-	-
Itapissuma	SIM	2004 E REVISADO EM 2012	SIM
Jaboatão dos Guararapes	SIM	2009	-
Moreno	NÃO	-	-
Olinda	SIM	2010	SIM
Paulista	SIM	2012	-
Recife	SIM	2012 E ATUALIZAO EM 2015	-
São Lourenço da Mata	NÃO	-	-

Como podemos visualizar, dos 14 (quatorze) municípios pertencentes à Região Metropolitana do Recife, 03 (três) deles (Camaragibe, Itapissuma e Olinda) atendem aos critérios pré-estabelecidos. Portanto, justificamos nossa escolha por Camaragibe e Olinda pela proximidade e facilidade de acesso aos municípios.

Definidos os municípios participantes, seguimos com a seleção dos professores colaboradores.

Nesta pesquisa participaram 20 professores, sendo dez de cada município, cuja formação seja em Licenciatura em Letras ou Pedagogia; que possuam vínculo efetivo na Rede Municipal de ensino, como professor do segundo ciclo, há pelo menos três anos e que fossem reconhecidos entre seus pares por terem um bom desempenho no ensino da língua portuguesa.

5.2 COLETA DE DADOS

Utilizamos em nosso estudo dois métodos de coleta de dados bastante significativos para a pesquisa qualitativa em Educação: a entrevista e a análise documental. Usamos a entrevista na intenção de obter, com maior eficácia, informações que respondam aos nossos questionamentos de pesquisa. E, por fim, a análise documental como uma fonte de onde pudemos buscar evidências que fundamentaram os objetivos específicos levantados nesse estudo.

5.2.1 Entrevistas

Fizemos entrevistas, em diferentes etapas, com os professores. Segundo Ludke & André (1986) a entrevista tem um “caráter de interação” (p. 33). E será através dessa interação com os docentes que buscaremos respostas para algumas hipóteses elencadas em nossos objetivos específicos.

Considerando que “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém” (LUDKE & ANDRÉ, op. cit., p.33) realizaremos uma entrevista semiestruturada com cada um dos 20 docentes. Essa entrevista nos dará subsídios para respondermos aos nossos objetivos específicos.

As questões eram desde perguntas de caracterização dos sujeitos até questões específicas sobre o nosso objetivo de análise, o ensino da ortografia. (Ver Apêndice 2). Em um segundo momento dessa entrevista, solicitamos aos professores que fizessem uma análise de Propostas de atividades de Livros

didáticos (Anexo 1 e 2) e em seguida, avaliassem o tratamento dado a ortografia nos Livros didáticos utilizados por elas.

Essa etapa da entrevista pretendeu captar um momento de avaliação das professoras, para que, pudéssemos compreender melhor a concepção de ensino subjacente à suas práticas, uma vez que não realizamos observações de aulas.

5.2.2 Análise Documental

Fizemos a análise documental das propostas curriculares dos municípios investigados nessa pesquisa com o objetivo de avaliar as propostas curriculares específicas para o ensino da ortografia no segundo ciclo do ensino fundamental. Para tanto, utilizamos o método de análise de conteúdo proposto por (BARDIN, 1977).

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Outro procedimento metodológico, não menos importante que os demais, é o tratamento destinado aos fenômenos registrados durante a coleta de dados desta pesquisa.

Os dados serão analisados com base no método desenvolvido por Bardin de análise de conteúdo. Segundo a proposta de Bardin (1977) a análise de conteúdo está organizada em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A pré-análise “É a fase de organização propriamente dita” (BARDIN, 1977, p. 95). É durante essa fase que poderemos sistematizar nosso plano de análise, que, nessa perspectiva, pode ser flexível. É durante esse momento de pré-análise que acontece a leitura “flutuante”, a escolha dos documentos (no caso desta pesquisa os documentos analisados, além das transcrições das entrevistas realizadas com os participantes, serão as Propostas Curriculares dos Municípios investigados), acontece ainda à formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores.

A exploração do material é a segunda fase da pré-análise proposta por

Bardin (1977) e consiste em “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 101).

Quanto ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos mesmos, terceira fase indicada por Bardin, propõe a operacionalização estatística dos resultados brutos, ou análises mais complexas dos dados obtidos, análises essas que “permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pelas análises” (BARDIN, 1977, p. 101).

5.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os 20 participantes deste estudo, além de terem assinado um termo de consentimento livre e esclarecido, tiveram suas identidades preservadas. Para tanto, definimos códigos de identificação considerando o município e a ordem dos professores entrevistados. Por exemplo: C1, onde a letra C corresponde ao município de Camaragibe e o numeral os anos de ensino: 1 ao 5 professores de 4º ano e do 6 ao 10, os professores de 5º ano a serem entrevistado.

Outro aspecto importante foi a organização dos registros realizados durante a fase de coleta dos dados. Já mencionamos que todos os momentos, foram vídeogravados. Para facilitar a análise desses dados, os arquivos foram transcritos e nomeados considerando o município, o professor e a data da coleta. Foi a partir desses arquivos transcritos que pudemos realizar de forma mais detalhada os dados coletados.

Portanto, considerando os objetivos de investigação que propomos nesta pesquisa, analisamos as concepções de ensino da ortografia de professoras do segundo ciclo do ensino fundamental (4º e 5º ano) através dos registros de entrevistas com cada docente, buscando encontrar as aproximações e/ou distanciamentos desses conhecimentos práticos das propostas curriculares de seus municípios.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE CAMARAGIBE E OLINDA

Analisamos, neste capítulo, às Propostas Curriculares dos municípios Camaragibe e Olinda, publicadas nos anos de 2009 e 2010, respectivamente. Tendo como objetivo específico: analisar o tratamento dado ao ensino da ortografia no 2º ciclo do ensino fundamental, examinamos, pormenorizadamente, o eixo “Análise Linguística”. Contudo, investigamos, ainda, se constam orientações para o ensino da norma ortográfica nos demais eixos de ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, utilizando o método de análise de conteúdo proposto por (BARDIN, 1977) formulamos categorias de análise, as quais aparecerão, a seguir, como tópicos para discussão dos dados documentados nas propostas curriculares dos municípios Camaragibe e Olinda:

- A organização geral da Proposta Curricular relacionada à Língua Portuguesa;
- A Concepção de Currículo defendido no documento oficial;
- A Concepção de Ensino que norteia a Proposta de Língua Portuguesa;
- Os objetivos de ensino de Língua Portuguesa;
- A perspectiva de ensino da ortografia defendida na Proposta Curricular.
- A relação do ensino de ortografia com outros eixos de ensino (leitura e produção de textos escritos e orais);
- A seleção, organização e classificação por anos de ensino de conteúdos específicos da norma ortográfica.

Diante das categorias de análise elencadas acima, consideramos importante apresentar à organização geral das Propostas Curriculares separadamente, respeitando, assim, a individualidade e características de cada Município. As demais categorias, trataremos de forma conjunta, sem, contudo, atribuir sentido de comparação entre os documentos da Redes Municipais de ensino.

6.2 ORGANIZAÇÃO GERAL DAS PROPOSTAS CURRICULARES RELACIONADAS À LÍNGUA PORTUGUESA

6.2.1 Proposta Curricular do Município de Camaragibe

A Rede Municipal de ensino de Camaragibe publicou em 2009 sua Proposta Curricular para o ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Como objetivo de nortear a prática pedagógica, a Proposta Curricular do município de Camaragibe, foi construída coletivamente, tomando como referência-base às propostas curriculares anteriores e as bases curriculares nacionais – LDB de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999.

O documento é resultado de diálogos, formações (grupos de estudos) e reflexões entre autoridades municipais, assessores de áreas específicas de conhecimento e docentes. De acordo com o próprio documento, “diálogo e participação” são características da essência desta Proposta Curricular.

Totalizando 356 páginas, das quais 61 páginas são destinadas à Língua Portuguesa, a Proposta Curricular estrutura-se na seguinte sequência: Política Curricular; Educação Infantil; Arte; Educação Física; História; Geografia; Ciências Naturais; Matemática e, por fim, Língua Portuguesa. Todas essas áreas de conhecimento apresentam uma relação didático-pedagógica interdisciplinar, além de conter temas transversais: Educação fiscal, cidadania e direitos e deveres; Educação ambiental; Afrodescendência e indígena; Multiculturalidade; Diversidade sexual e de gênero e Camaragibe, este último, segundo a proposta, com objetivo de possibilitar a construção do sentimento de pertencimento à cidade pelos (as) professores (as) e pelos (as) alunos (as).

Alinhando-se ao regime curricular seriado, em todas as disciplinas, inclusive Língua Portuguesa, os conteúdos são classificados por eixos, os quais tendo objetivos de ensino específicos são avaliados por níveis de aprendizagem I, A e C:

I – Introduzir: Apresentação e discussão inicial de um determinado conteúdo e seu respectivo objetivo;

A – Aprofundar: Desenvolvimento de certo conteúdo e seu respectivo objetivo na perspectiva de possibilitar a sua vivência mais aprofundada;

C – Consolidar: Elaboração de situações didáticas, que favoreçam a consolidação de certos conteúdos e seus respectivos objetivos. (CAMARAGIBE, 2009, p. 17).

Além desses aspectos estruturantes do Currículo de Camaragibe, o texto aborda questões relativas à política curricular e a avaliação. Temas sobre os quais analisaremos adiante.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, os tópicos abordados seguem organizados **em Introdução; Apropriação do sistema alfabético de escrita; Leitura e produção de textos escritos**, que subdivide-se em: textos destinados à expressão da cultura literária ficcional, textos destinados à indicação de instruções e prescrições, textos destinados à transmissão e construção de saberes da esfera científica, textos destinados à discussão sobre temas controversos ou ao convencimento de pessoas sobre determinado ponto de vista ou sobre a adoção de determinado comportamento, textos de tradição oral, poemas e músicas, textos destinados à organização do dia a dia e tarefas cotidianas e textos não-verbais. **Leitura; Produção de textos escritos; Linguagem oral; Análise linguística, além de Considerações finais, Notas e Bibliografia.**

É na Introdução do capítulo onde surge o conceito de Língua Portuguesa adotado pela Rede municipal de Camaragibe. Situando, brevemente, o contexto histórico de mudanças didático-pedagógicas no ensino da língua materna, o documento assume a influência de concepções sociointeracionistas e propõe o ensino através dos variados gêneros textuais. Para isso, ainda na introdução, o texto delimita a definição de gênero textual e orienta que o ensino aconteça de forma reflexiva. Ao assumir tais pressupostos, o documento curricular de Camaragibe adotou a alfabetização na perspectiva do letramento. Ressaltamos que aprofundaremos essa análise adiante ao tratarmos sobre a concepção de currículo, as concepções de ensino que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, de ortografia no currículo de Camaragibe.

Corroborando com a perspectiva do letramento e com o objetivo de ajudar os alunos a escreverem e lerem com autonomia, os conteúdos de Língua Portuguesa também são organizados e classificados por eixos de ensino – apropriação da escrita alfabética, leitura e produção de textos escritos, oralidade, análise linguística. A Proposta Curricular de Camaragibe apresenta tais eixos de ensino de modo integrado, muito embora ressalte os aspectos específicos e

objetivos didáticos de cada eixo separadamente, a proposta orienta que o ensino aconteça de igual modo.

Ao final de cada eixo de ensino da língua materna, aparecem, portanto, quadros com expectativas de aprendizagens para cada ano de ensino. Por fim, segue as Considerações finais, Notas explicativas e Bibliografia.

6.2.2 Proposta Curricular do município de Olinda

Olinda publicou sua Proposta Curricular em 2010. O documento é fruto do trabalho coletivo e interdisciplinar de uma equipe composta por membros da comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos e gestores, além de especialistas em currículo. Alinhado com a Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco, a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Nacionais, o Currículo tem como objetivo ser um norte, tanto para a prática docente quanto para a Gestão.

A Proposta assume noções de competências a serem desenvolvidas pelos estudantes olindenses e, por conseguinte, desloca o foco do trabalho educativo do ensino para a aprendizagem, concedendo, assim, responsabilidade e autonomia para cada escola municipal traçarem os planos curriculares com conteúdos, métodos de ensino e avaliação. (p. 14).

Seguem-se, então, as disciplinas Arte; Ciências; Educação Física; Ensino Religioso; Geografia; História; Língua Espanhola; Língua Inglesa; Língua Portuguesa e Matemática. Propostos para o ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A publicação soma um total de 364 páginas, incluindo 41 páginas específicas para o ensino de Língua Portuguesa.

Em Língua portuguesa, nossa área de interesse, a organização da Proposta Curricular de Olinda obedece a seguinte sequência: **Ensino de língua portuguesa: Breve resgate histórico**, o qual resume desde a década de 80 até a atualidade as mudanças teórico-metodológicas no ensino da Língua portuguesa e, fundamenta sua concepção de ensino na proposta de alfabetizar letrando a partir de práticas significativas de leitura e escrita. **O ensino de língua portuguesa e suas relações com outras áreas de conhecimento**, aqui o foco é no trabalho com o texto envolvendo todas as disciplinas curriculares, promovendo, assim, a interdisciplinaridade. Nessa seção, o documento traz alguns exemplos/vivências de

situações de ensino-aprendizagem. **Ensino de língua portuguesa: vivendo Olinda**, busca resgatar e incentivar os estudantes e toda comunidade escolar a valorizarem Olinda como Patrimônio Cultural da Humanidade. Nesse tópico, o texto também ganha enfoque no processo de ensino. **As especificidades de cada modalidade/nível de escolaridade: O ensino de língua portuguesa na educação infantil, O ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, O ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos.** O documento oficial esclarece que o ensino de Língua Portuguesa “é orientado pelos mesmos princípios gerais em todas as modalidades de ensino e em todos os níveis de escolaridade”. (OLINDA, p.297), porém, é necessário observar as especificidades de cada etapa de escolarização ou modalidade de ensino. No que compete ao ensino fundamental, nos detemos apenas ao 1º ano e 2º ano do segundo ciclo, o que corresponde ao 4º ano e 5º ano, conforme apresentado na Proposta Curricular do Município de Camaragibe. **Os eixos de ensino da língua portuguesa, Eixo da oralidade; Eixo da leitura; Eixo da produção de texto escrito e Eixo da análise linguística.** Para cada eixo de ensino, o currículo de Olinda traz orientações e estratégias de trabalho com cada eixo, mas, apesar de apresentá-los separadamente, com a finalidade de melhor sistematizá-los, indica aos docentes um ensino-aprendizagem de maneira a integrar cada um deles.

Após as considerações finais e sugestões bibliográficas, surgem os Quadros com as competências para cada ano de ensino. O modelo exposto nesse currículo utiliza a letra **X** para sinalizar as habilidades e conhecimentos que devem ser atingidos em cada ano.

6.3 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DEFENDIDO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Vimos até aqui que existem diferentes perspectivas teóricas de conceber Currículo. No âmbito municipal, ainda que considerando os documentos nacionais como base, as redes municipais de ensino têm autonomia para elaborar suas propostas curriculares. Tais documentos são influenciados pelas mais diversas concepções de currículo.

Nos municípios que investigamos Camaragibe e Olinda, pudemos verificar que as duas propostas curriculares foram construídas coletivamente, envolvendo

vários seguimentos da comunidade escolar. Esse tipo de produção coletiva, reafirma o que Leal e Brandão (2012, p. 87) constataram: “torna-se cada vez mais comum a prática de organização dos documentos curriculares de modo participativo, em que docentes discutem e deliberam sobre a formulação do documento”. Com ressalvas para as prováveis tensões que podem surgir em um processo de diálogos e debates acerca da elaboração de um documento cuja finalidade é nortear à prática docente, esse tipo de produção participativa, para os dois municípios, trata-se de um “consenso temporário” (CAMARAGIBE, 2009, p. 7) e, ainda, “um instrumento submetido a um constante processo de debate e reformulação”. (OLINDA, 2010, p. 12).

Além desse aspecto participativo que caracteriza as propostas curriculares, os documentos se posicionam como norteadores da prática docente. Para Camaragibe:

O objetivo geral deste currículo é orientar os profissionais da educação do Município de Camaragibe para a construção de situações didáticas, que visem contemplar e desenvolver as diferentes dimensões do desenvolvimento do indivíduo: capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal. (Camaragibe, 2009, p.13)

Vejamos ainda o que apresenta o currículo do município de Olinda (2010, p.8) “O currículo será um norte para a nossa atuação nas escolas e na gestão. O norte que discutimos, construímos, traçamos para ter uma escola melhor, para vivenciarmos, em Olinda, uma Cidade Educadora”. Como vimos, os dois documentos levam em consideração, assim como Ferraço (2008, p, 18), a concepção de que o currículo não pode ser simplificado a textos prescritivos, mas, sim, orientadores da ação docente.

No entanto, no que se refere ao ensino da alfabetização e, principalmente, da ortografia, defendemos, com base nas pesquisas apresentadas no referencial teórico deste estudo, a importância de um trabalho sistemático no ensino dos princípios do sistema alfabético e das regularidades e irregularidades da norma ortográfica, para tanto, sugerimos que, já nas propostas curriculares, haja orientações/ prescrições a serem seguidas pelos docentes quanto ao que deve ser trabalhado de acordo com cada ano de ensino.

Outra característica comum aos Currículos analisados é a

interdisciplinaridade nas relações didático-pedagógicas. Essa interdisciplinaridade, em ambos os documentos, é favorecida pelo enfoque que é dado ao trabalho com os variados gêneros textuais. Isso se deve ao sociointeracionismo, concepção de ensino que influencia toda a Proposta Curricular das redes municipais de Camaragibe e Olinda. Nessa perspectiva, os currículos apresentam propostas de ensino partindo de um gênero textual para trabalhar com determinados componentes (Olinda)/ disciplinas (Camaragibe), ou ainda, apresentam temáticas relacionadas aos componentes/disciplinas e o gênero textual que viabiliza o trabalho a ser realizado dentro da temática. Ao longo das propostas surgem vários exemplos-relatos de como esse trabalho pode ser realizado. Destacamos, abaixo, dois exemplos retirados da seção Língua Portuguesa:

Quadro 04. Exemplos de interdisciplinaridade nas relações didático-pedagógicas das Propostas

CAMARAGIBE (Exemplo 1)	Boas sequências didáticas envolvendo o gênero instruções de brincadeiras e regras de jogos podem ser exemplos de situações em que essas duas áreas – Língua Portuguesa e Educação Física – se cruzam em prol de uma aprendizagem lúdica e rica. (p. 312)
OLINDA (Exemplo 2)	Os textos de publicidade comercial podem ser objeto de atenção em projetos que tratam, por exemplo, de atividades econômicas, na área de Geografia; ou numa abordagem histórica de hábitos de consumo, integrando a língua materna e História. (p. 292)

Verificamos, nos exemplos apresentados, além da proposta de ensino interdisciplinar, com foco no ensino dos gêneros textuais, indicativos de um trabalho desenvolvido a partir de “sequências didáticas” (exemplo 1) ou ainda “projetos” (exemplo 2). Isso atribui aos currículos outra característica importante, foge ao padrão de ensino baseado apenas em conteúdos a serem ensinados.

Dentre tantos aspectos, mais um ponto em comum às propostas analisadas é a atenção voltada para a diversidade dos sujeitos e a temáticas multiculturais.

Segundo a Proposta de Camaragibe:

Essa maneira de organizar o currículo visa superar a visão conteudista, centrada na quantidade de conteúdo transmitido e armazenado, para uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, das práticas e dos valores desconstruídos e reconstruídos pelo grupo. Por isso, é uma organização curricular que nega a busca de homogeneização de saberes e de indivíduos para consolidar uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade como ponto fundamental para a organização do currículo e das práticas curriculares. (Camaragibe, 2009, p. 12)

E de acordo com Olinda:

É importante contemplar, na seleção das temáticas a serem tratadas em todas as áreas de conhecimentos, a diversidade regional; a cultura indígena; questões relativas à afrodescendência, às condições de vida de pessoas portadoras de necessidades especiais, dentre outros temas que promovam a construção de identidades sociais comprometidas com uma sociedade mais justa. Propõe-se, assim, um ensino isento de preconceito, discriminação, doutrinação religiosa e política. Um ensino voltado para a solidariedade, para uma educação humanista, com garantia de acessibilidade dos conhecimentos e experiências significativas a todos, incluindo-se os que foram excluídos desse acesso, [...]. Uma abordagem mais ética e mais voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Olinda, 2010, p. 288-289)

Os trechos acima conferem as duas propostas curriculares, Camaragibe e Olinda, uma concepção de currículo multicultural, cuja discussão tem aporte nas teorias pós-críticas de conceber o currículo. Essa perspectiva teórica centra as discussões em torno de saber, poder e identidade, envolvendo temáticas acerca de etnia, gênero, classe, raça, articulando a questões culturais.

Em linhas gerais, diante do exposto, os documentos analisados apresentam uma concepção de currículo que valoriza o docente, desde sua elaboração, através da construção coletiva do documento, até sua autonomia na prática didático-pedagógica, ao se declarar norteador da ação docente.

As propostas ora analisadas assumem, ainda, uma concepção de currículo centrada na aprendizagem participativa dos alunos, uma vez que compartilham uma perspectiva de ensino sociointeracionista e uma abordagem interdisciplinar, voltada para a inclusão e diversidade dos sujeitos e aos temas multiculturais.

Observamos, portanto, que os documentos curriculares analisados se distanciam da vertente tradicional de se pensar o currículo.

Ao chegar neste ponto, abrimos a discussão para refletir até que ponto o

distanciamento da teoria tradicional do currículo e, conseqüentemente, a influência crítica e pós-crítica assumida pelas propostas curriculares repercutem na concepção de ensino de Língua portuguesa e, ainda, no ensino da norma ortográfica.

6.4 A CONCEPÇÃO DE ENSINO QUE NORTEIA A PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Parece-nos comum aos textos em que o ensino da Língua Portuguesa é abordado, se iniciar com um resgate histórico das mudanças nas concepções teórico-metodológicas ocorridas no país desde a década de 1980, ano em que a propagação de ideias construtivistas ganhava espaço nos debates na área da educação. Na seção destinada a tratar de Língua Portuguesa, a Proposta de Olinda não foge a essa “regra”. O capítulo começa fazendo esse breve resgate histórico como fundamentação para justificar, por fim, a concepção de ensino assumida. Já no currículo de Camaragibe, faz apenas menção às mudanças ocorridas no ensino de Língua portuguesa.

No bojo dessa introdução, surge, nas duas propostas curriculares, a influência de concepções sociointeracionistas de ensino. Nessa abordagem, a Língua é concebida como discurso, como espaço de interação, logo, o texto passa a ser o centro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino dos variados gêneros textuais deve ser trabalhado de modo a possibilitar momentos de interação e reflexão na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que é necessária a compreensão dos usos/funções sociocomunicativos da língua. Dessa compreensão se deriva a perspectiva de alfabetizar letrando. Contudo, para formação de escritores e leitores autônomos, as propostas curriculares reconhecem que é preciso o trabalho sistemático dos princípios do sistema de escrita alfabética.

Veamos, a seguir, sistematização dos indicadores de o sociointeracionismo como concepção de ensino da Língua Portuguesa nas duas propostas curriculares:

Quadro 05. Indicadores da concepção sociointeracionista de ensino

(CAMARAGIBE, 2009, p. 297-298)	(OLINDA, 2010, p. 285-289)
Língua como espaço de interação	Usos sociais da linguagem
Variados gêneros textuais	Diversidade textual

Funções sociocomunicativas	Usos e funções sociais da escrita
Estratégias de reflexão	Atividades de reflexão
Conceito de gênero	Gêneros discursivos
Alfabetização na perspectiva do Letramento	Alfabetizar letrando
Escrever e ler com autonomia	Escritores e leitores autônomos
Trabalho sistemático de alfabetização	Ensino sistemático do sistema de escrita alfabética

Partindo dessa compreensão de Língua, tanto Camaragibe quanto Olinda, organiza o ensino em eixos, conforme já dissemos. Em cada eixo, o documento de Camaragibe traz relatos de sequências didáticas vivenciadas por docentes da Rede Municipal que corroboram com o que vem sendo discutido no eixo de ensino. Tais exemplos de sequências didáticas sugerem ao docente como organizar o ensino.

Olinda também sugere a organização didática por meio de sequências e projetos, no entanto, não identificamos ao longo das orientações para cada eixo de ensino pistas de como esses projetos podem ser realizados, ou ainda, relatos de experiências que exemplifiquem esse modo de organizar o ensino. Mas, verificamos indicativos de o que precisa ser garantido com relação à aprendizagem de cada eixo, esses indicativos também foram verificados na proposta de Camaragibe. Tais indicativos são discutidos, a seguir, como objetivos de ensino.

Sejam sequências ou projetos didáticos, fica evidente que essa forma de organizar o ensino sugerido em ambas às propostas, priorizam o ensino dos gêneros textuais. Podemos relacionar essa postura à concepção não só de ensino da Língua, mas também a concepção de currículo, a qual discutimos.

Os conflitos e tensões acerca de o que ensinar e como ensinar permeiam as teorias de currículo como um todo e, aqui, especificamente, o currículo de Língua portuguesa. Assim como as concepções de ensino da Língua materna passaram por modificações nas últimas décadas, o currículo de Língua portuguesa foi acompanhando essas mudanças. A exemplo, a Gramática Normativa era o pilar do currículo de Língua portuguesa. Com a difusão da Teoria da Língua como enunciação, os documentos oficiais passaram a evidenciar influências dessa concepção de Língua. A grosso modo, o ensino da gramática normativa deu lugar ao ensino dos variados gêneros textuais.

É considerando essa relação conflituosa entre currículo tradicional/ ensino tradicional/ conteúdo da gramática normativa *versus* currículo pós-crítico/ influências sociointeracionistas/ ensino baseado nos gêneros textuais, que objetivamos compreender o tratamento dado ao ensino da ortografia nos currículos analisados bem como a concepção de ensino da ortografia. Para isso, analisamos os objetivos de ensino de Língua portuguesa nos documentos em questão.

6. 5 OS OBJETIVOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No que se refere aos objetivos de ensino, fica evidente, nas duas propostas curriculares, que o objetivo central do ensino de Língua portuguesa é formar leitores e escritores autônomos, inseridos em práticas de leitura e escrita significativas que circulam em diversas esferas sociais, cumprindo, assim, as funções sociocomunicativas do uso da língua.

De modo específico, Camaragibe apresenta seus objetivos de ensino separando-os por eixos. Conforme sistematização abaixo:

Quadro 06. Objetivos de ensino por eixos da Proposta de Camaragibe

EIXOS DE ENSINO	OBJETIVOS
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética; • Dominar as correspondências som-grafia; • Ler e escrever palavras e textos curtos, com um grau mínimo de convencionalidade.
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a ler textos de diferentes gêneros, a partir de finalidades diversas, • Compreender e emitir opinião crítica acerca do conteúdo ou das estratégias de escrita adotadas, • Produzir textos de diferentes gêneros, a partir de finalidades diversas, atendendo às características sociodiscursivas e composicionais de diferentes gêneros textuais.

ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a produzir e compreender textos orais de diferentes gêneros, a partir de finalidades diversas.
ANÁLISE LINGUÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a dominar a norma linguística de prestígio e outras variantes linguísticas, ao falar e escrever, de modo a ajustar o discurso ao contexto e interlocutores; • Observar a seleção do vocabulário, a estruturação dos períodos e o emprego dos tempos verbais e da concordância (em textos orais e escritos); • Escrever seguindo convenções específicas quanto ao emprego da ortografia, da pontuação e da paragrafação.

A sistematização apresentada evidencia a preocupação que a Proposta Curricular de Camaragibe tem em deixar claro para o docente os objetivos de ensino que precisam ser atingidos dentro de cada eixo. Além de transparecer com clareza tais objetivos no texto do documento, o currículo apresenta sugestões de como os docentes podem trabalhar para atingir tais objetivos.

O extrato a seguir, se refere ao eixo de ensino Oralidade. Após apresentar um relato de experiência de uma docente da rede municipal, o currículo sugere:

Outra sequência de atividades, com base nessa, poderia ser sugerida para que os alunos refletissem sobre as relações entre textos orais e escritos. Eles poderiam gravar pessoas explicando como determinadas brincadeiras seriam vivenciadas e depois analisar um texto escrito em que essas mesmas brincadeiras estivessem sendo explicadas. Poderiam, com a mediação da professora, reconhecer as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades. (Camaragibe, 2009, p. 335).

Esse tipo de sugestão de como fazer para alcançar os objetivos de ensino facilita o trabalho do professor. Esse aspecto não foi observado na Proposta Curricular de Olinda. Constatamos que o documento de Olinda se aproxima mais dos aspectos de cada eixo de ensino que precisam ser dominados, do que objetivos de ensino a serem contemplados. No decorrer da discussão, a proposta traz imperativos como: “precisa”, “deve”, “necessita”, porém não deixa claro como o

professor poderia trabalhar para dominar esses aspectos. Segue exemplos:

Quadro 07. Exemplos de aspectos que precisam ser ensinados para o alcance dos objetivos de ensino na Proposta de Olinda

Oralidade	“O estudante deve ter a oportunidade de aprender a tomar notas enquanto alguém fala, de transpor para os padrões da escrita textos que foram produzidos oralmente, como entrevistas e depoimentos”. (Olinda, 2010, p. 303)
Leitura	“Para possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura, é preciso acionar estratégias de leitura variadas, desde as mais simples até as mais complexas: localizar informações, comparar, inferir, sintetizar, entre outras. (Olinda, 2010, p. 304)
Produção de texto escritos	“Os estudantes precisam aprender a construir representações sobre a situação de escrita, que é uma habilidade fundamental para qualquer produtor de textos”. (Olinda, 2010, p. 305)

Em análise linguística, eixo no qual há expectativas de objetivos de ensino da ortografia, também não constam orientações para o ensino da ortografia.

No caso de Camaragibe, ainda que explicita como objetivo de ensino *“escrever seguindo convenções específicas quanto ao emprego da ortografia, da pontuação e da paragrafação”*, não há orientações que auxiliem o professor quanto ao que pode ser feito para dominar esse objetivo de ensino.

6. 6 A PERSPECTIVA DE ENSINO DA ORTOGRAFIA DEFENDIDA NA PROPOSTA CURRICULAR

Até este ponto trouxemos uma análise geral das propostas curriculares quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Vimos como elas estão organizadas, as concepções de currículo e ensino que as embasam, bem como seus objetivos de ensino para o Ensino Fundamental. Essa visão panorâmica dos documentos é importante para que, ao direcionarmos nossa discussão para o ensino da ortografia, possamos compreender questões específicas, tanto referentes à norma ortográfica, quanto ao tratamento dado a estas questões nos documentos analisados.

Observamos que são comuns as duas propostas curriculares, a ortografia ser tratada dentro do eixo de Análise Linguística. Até aqui, observamos semelhanças entre as propostas curriculares de Camaragibe e Olinda. Porém, quanto ao espaço dado a ortografia, as duas propostas se diferenciam.

Camaragibe, em seu documento, situa o leitor quanto à perspectiva de ensino da ortografia assumida, destinando alguns parágrafos para tratar sobre a importância de um ensino sistemático e reflexivo da norma ortográfica, além de apontar objetivos de aprendizagens por ano de ensino no quadro ao final do eixo de Análise linguística. Olinda, por sua vez, apenas lista competências a serem ensinadas por ano de ensino. Descreveremos, detalhadamente, esses quadros mais adiante.

Diante do espaço reservado para discorrer sobre a ortografia, analisaremos, portanto, separando em trechos, o texto apresentado na Proposta Curricular de Camaragibe:

“Sabemos que a ortografia é uma exigência social, que facilita a comunicação escrita. Infelizmente, contudo, a tradição escolar vinha sendo cobrar a correção ortográfica (e punir os alunos que não a apresentavam), em lugar de assumir um ensino sistemático das diversas dificuldades ortográficas de nossa língua.” [...] (Camaragibe, 2009, p. 338)

Morais (2009, p. 32) alerta que “Ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita”. Ao afirmar que a ortografia é “*uma exigência social*”, inferimos que o trecho acima, sugere ao docente a importância de não negligenciar o ensino da norma ortográfica e, conseqüentemente, formar escritores aptos a atenderem as demandas de uma sociedade que, no que concerne à escrita, discrimina quem não escreve atendendo ao mínimo das convenções da língua de prestígio. Além dessa afirmação, o documento ainda utiliza o termo “*ensino sistemático*”, enfatizando a necessidade de o ensino da norma ortográfica acontecer com alguma frequência.

Outra afirmação relevante, apontada no trecho “*a tradição escolar vinha sendo cobrar a correção ortográfica (e punir os alunos que não a apresentavam) ...*” traz à tona uma situação que ainda é bastante comum no ensino fundamental, a ortografia como objeto de verificação e não de ensino. (Morais, 2007).

Acreditamos que, a partir do momento em que o docente tem acesso a informações como estas em um documento oficial da sua rede de ensino, ele é, no mínimo, conduzido a refletir sobre sua prática. Por isso, apreciamos que a proposta de Camaragibe tenha reservado espaço para tratar sobre ortografia não apenas de forma a indicar os conteúdos/objetivos de ensino. Nesse sentido, o texto continua:

“A proposta aqui formulada assume aquele ensino sistemático, buscando ajudar os alunos a descobrirem regras, nos casos em que as dúvidas ortográficas podem ser resolvidas através da compreensão e a tomarem consciência da necessidade de memorizarem a grafia de palavras que contêm irregularidades e que são importantes, porque as usamos frequentemente, ao escrever. Nos casos de palavras menos familiares, precisamos garantir que os alunos aprendam a se beneficiar da consulta aos dicionários.” (Camaragibe, 2009, p. 338)

Observamos, claramente, no trecho acima, a perspectiva de ensino da ortografia defendida no documento de Camaragibe. A Proposta Curricular em questão assume uma abordagem de ensino cujas peculiaridades da convenção ortográfica são tratadas de forma reflexiva, sistemática e, nos casos irregulares, além da compreensão da ausência de regras, a memorização de palavras de uso frequente e a consulta aos dicionários. Nessa perspectiva de ensino, a ortografia passa a ser objeto de ensino, conforme discutimos anteriormente no marco teórico deste estudo, e, principalmente, passa a ser objeto de compreensão por parte dos estudantes e não mais treino ortográfico e verificação de erros. Corroborando com essa perspectiva, o texto reafirma:

“Finalmente, cremos que o ensino da ortografia merece um tratamento especial, que não pode se limitar à reescrita de textos. Uma vez que os alunos tenham dominado a escrita alfabética, devemos assegurar a realização sistemática de atividades que os levem a refletir sobre as regularidades e irregularidades de nossa norma ortográfica. Em lugar de cópias e memorização de regras dadas prontas, devemos garantir que os alunos comparem palavras e descubram, eles próprios, as regras subjacentes à notação de cada grafema ou se deem conta dos casos em que não há regras e é preciso memorizar.” (Camaragibe, 2009, p. 342)

Endossamos o texto acima. De fato, “*o ensino da ortografia merece um tratamento especial*”. As pesquisas apresentadas (CAVALCANTI, SILVA e MELO (2007); MORAIS e BIRUEL, (1998); MELO, BARROS e PESSOA, (2015)) revelam a importância de promover o ensino da norma ortográfica, favorecendo a

compreensão e considerando as especificidades ortográficas, conforme a Proposta Curricular de Camaragibe vem apresentando.

Quanto à perspectiva de ensino da ortografia defendida na Proposta Curricular do município de Olinda, ao analisar o eixo de análise linguística, podemos supor que, assim como Camaragibe, seja uma perspectiva de ensino que privilegie a compreensão, a reflexão. Vejamos o que diz o trecho a seguir:

A análise linguística é uma abordagem que permite ao estudante refletir, comparar e chegar a conclusões sobre o funcionamento da língua nas suas dimensões gramaticais, textuais e discursivas, utilizando como unidade de análise textos orais e escritos e também unidades menores, como os períodos e palavras. (Olinda, 2010, p. 306)

Obviamente, o texto não trata especificamente sobre ortografia, como já referimos anteriormente, também não traz indicações claras de como deve ser o trabalho com as regularidades e irregularidades da norma, mas, ao assumir em toda a proposta uma concepção de ensino sociointeracionista, e ainda, adotar a compreensão de análise linguística, abordagem esta, que prioriza a compreensão da língua portuguesa, limitamos nossa análise a hipótese de que o ensino da ortografia também seja pautado na compreensão das especificidades ortográficas. Porém, destacamos a importância de haver uma explicitação mais aprofundada a esse respeito, uma vez que o documento curricular tem como objetivo nortear a ação docente. Neste sentido, inferir sobre determinados conteúdos de ensino, principalmente, sobre as peculiaridades da norma ortográfica, não deve ser um processo natural ao professor.

No que se refere ao ensino da ortografia, defendemos que é indispensável a uma Proposta Curricular, indicativos, orientações, prescrições, quanto à forma que a norma ortográfica deve ser trabalhada no segundo ciclo do ensino fundamental. Os estudos, já referidos, que revelam a ausência de ensino da ortografia, ou ainda um ensino pautado na memorização de regras e verificação de erros, além dos motivos apresentados pelos autores, nos levam a hipótese de que os currículos não preconizam o modo como as especificidades da convenção ortográfica deva ser ensinado.

6. 7 A RELAÇÃO DO ENSINO DE ORTOGRAFIA COM OUTROS EIXOS DE ENSINO (LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E ORAIS)

Como já fora dito anteriormente, objetivamos analisar o tratamento dado ao ensino da ortografia nas propostas curriculares dos municípios de Camaragibe e Olinda. E, uma vez que o currículo de Língua portuguesa está organizado por eixos de ensino, conforme verificamos, entendemos que analisar apenas o eixo Análise linguística, eixo no qual é discutida a organização gramatical da Língua Portuguesa, incluindo a norma ortográfica, poderia passar despercebidos aspectos relacionados ao ensino da ortografia nos demais eixos de ensino, já que os dois documentos curriculares sugerem um trabalho articulado entre os eixos. Portanto, a seguir, discutiremos se constam orientações para o ensino da norma ortográfica nos demais eixos de ensino de Língua Portuguesa.

Ao analisar os eixos Apropriação do SEA, Leitura e Produção de Textos escritos e Oralidade, constatamos que tanto no município de Camaragibe, quanto no município de Olinda, esses eixos não apresentam orientações para o ensino da ortografia. No entanto, a Proposta Curricular de Camaragibe, ao trazer reflexões acerca dos objetivos de ensino de tais eixos, se refere às questões relacionadas à ortografia, porém com ênfase no eixo de ensino em questão.

Para entendermos claramente, citaremos, a seguir, tais referências de acordo com o eixo de ensino em que aparecem.

Começando por Apropriação do sistema de escrita alfabética, o documento discute as etapas de aprendizagem (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética). É na etapa alfabética que aparece a primeira referência à questão ortográfica. Vejamos:

Apesar de ter compreendido como funciona o sistema alfabético, nosso aprendiz ainda tem muito o que automatizar, a respeito das relações letradas de nossa língua, de modo a poder ler e escrever com razoável compreensão e agilidade. É muito compreensível que ela ainda cometa muitos erros ortográficos, que deverão ser superados durante as séries iniciais do ensino fundamental. (Camaragibe, 2009, p.301)

Como podemos perceber, o trecho refere-se aos erros ortográficos que o estudante, numa hipótese de escrita alfabética, pode vir a cometer. Assim como a proposta de Camaragibe e com base em Morais (2012), concordamos que já no terceiro ano do ciclo de alfabetização os estudantes devem compreender os princípios do sistema de escrita e, mais, terem consolidado algumas questões

ortográficas, como as regularidades diretas. Os erros ortográficos, os quais o trecho acima se refere são totalmente compreensíveis quando entendemos o processo de constantes reformulações sobre a escrita. (MORAIS, 2007;2009; PESSOA, 2007; LEAL e ROAZZI, 2007). Embora o eixo não tenha aprofundado essa discussão sobre os erros ortográficos em escritas de crianças na etapa alfabética, mais adiante ele traz sugestões de atividades voltadas para a sistematização das correspondências grafofônicas e menciona mais uma vez a troca de letras:

“Muitos alunos, mesmo compreendendo os princípios básicos do sistema alfabético, permanecem, durante muito tempo, trocando letras. Algumas vezes, as trocas são ocasionadas por desconhecimentos de regras ortográficas, mas, outras vezes, são decorrência de confusões sobre com quais letras determinadas unidades sonoras se relacionam.” (Camaragibe, 2009, p. 304)

Destacamos que mais uma vez, inserido no eixo apropriação do SEA, à proposta faz referência a questões ortográficas, nesse caso, ao provável desconhecimento de regras da norma. Há expectativas quanto à compreensão de algumas regras ortográficas nessa etapa da alfabetização. Porém, apenas no segundo ciclo do ensino fundamental (4º e 5º ano) os estudantes terão se apropriado das regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, além dos casos em que há ausência de regras, as irregularidades.

Muitos docentes confundem erros ortográficos com a ideia de que os aprendizes ainda não estão alfabetizados. Melo e Barros (2015), notaram no discurso de alguns docentes entrevistados a afirmação de que uma das principais dificuldades para trabalhar com ortografia no segundo ciclo do ensino fundamental é que os estudantes chegam nessa etapa de ensino ainda sem estarem alfabéticos.

Diante disso, nos questionamos: o que esses professores consideram como alfabéticos? Como o erro ortográfico é trabalhado nessa etapa da alfabetização?

Considerando estas questões, refletimos sobre a necessidade de haver indicativos que auxiliem o docente quanto ao que deve ser feito em situações de erros ortográficos, ou ainda, o desconhecimento de algumas regras ortográficas ainda no processo de apropriação da escrita alfabética.

Quanto ao eixo Leitura, não houve nos documentos nenhuma alusão à ortografia. Já em Produção de textos escritos, do mesmo modo que no eixo descrito anteriormente, a ortografia também é citada, porém o enfoque é na aprendizagem

do eixo produção de textos. A referência à ortografia está inserida no contexto das exigências demandadas na produção de um texto escrito. Vejamos:

Produzir textos, assim como ler, é uma atividade complexa, que exige a coordenação de muitas ações: resgatar conhecimentos / gerar conteúdo textual; organizar o conteúdo em sequência linguística, atendendo às finalidades previstas e às características do gênero, quando necessário; grafar o texto, atendendo à norma ortográfica, de pontuação, de concordância, dentre outras. (Camaragibe, 2009, p.328)

Ao afirmar que “grafar o texto, atendendo à norma ortográfica” é uma das ações em que o estudante terá que coordenar, juntamente com outras ações, para produzir um texto, nos leva a inferir que o documento está orientando o professor a, partindo do ensino da produção de um texto escrito, independente do gênero textual, trabalhar com o ensino da norma ortográfica. Comumente, os professores afirmam que ensinam ortografia “dentro da produção de texto”. Ao analisarmos as entrevistas realizadas com os docentes para este estudo, retomaremos esse ponto na discussão dos dados obtidos. Mas, tornamos a dizer, o documento não traz orientações expressas quanto ao ensino da ortografia nesse eixo de ensino. Assim como também não traz orientações no eixo Oralidade.

A Proposta Curricular de Olinda não traz referências às questões ortográficas em outros eixos de ensino, porém, inserida no eixo análise linguística, verificamos a seguinte afirmação:

Por estarem intrinsecamente ligadas às práticas de uso da língua, as atividades do eixo da análise linguística terminam se fundindo com aquelas desenvolvidas nos eixos de leitura, escrita e oralidade. O fundamental é, na verdade, que os estudantes percebam que, para compreender e produzir textos de modo autônomo, crítico e fazer isso de modo adequado a diferentes situações de interação, os conhecimentos conscientes sobre a língua e as capacidades de refletir sobre ela são imprescindíveis. (Olinda, 2010, p. 307)

Embora não haja registro, em se tratando da norma ortográfica, nos demais eixos de ensino do currículo do município de Olinda, verificamos, na citação acima, o posicionamento do currículo no que se refere ao ensino da análise linguística. Segundo Souza e Souza (2012, p. 47), atualmente, os eixos de ensino da língua portuguesa, estão em constante relação. Vimos, até aqui, que ambas as propostas defendem essa conexão entre os eixos didáticos, mas ressaltam que cada um tem

suas especificidades.

Não objetivamos aprofundar essa discussão. No entanto, considerando a importância de o ensino que promova a capacidade de refletir sobre a língua e, conseqüentemente, fuja a tradição de um trabalho voltado para a memorização de regras, entendemos que, assim como orientam os PCN de Língua portuguesa e os currículos ora analisados, a análise linguística e os demais eixos de ensino devam ser trabalhados de forma articulada. Contudo, ressaltamos que as especificidades de cada eixo de ensino devem ser sistematizadas em momento oportuno no planejamento do professor.

A ortografia, por exemplo, pode ser trabalhada dentro do ensino da produção de textos escritos, como descrevem os docentes quando questionados como trabalham com a ortografia. Porém, o ensino desse conhecimento linguístico, não pode ser limitado apenas a correções e revisões do texto, conforme orientam Morais e Silva (2006).

6.8 A SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO POR ANOS DE ENSINO DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA NORMA ORTOGRÁFICA

Temos a clareza de que, em um documento curricular, não há espaço para tratar de todos os conteúdos escolares com profundidade. É nesse sentido, que os quadros, ao final das discussões, têm um papel importante. Neles é possível sintetizar os conteúdos específicos de cada componente curricular. Além disso, a visualização da organização e classificação por ano de ensino facilita o trabalho docente quanto ao que se deve planejar para atingir os objetivos de ensino.

Diante disso, verificamos os quadros contidos dentro do eixo análise linguística, das propostas curriculares analisadas, com a finalidade de identificar o que há em comum entre eles no que concerne à ortografia. Para melhor compreensão, reproduzimos os quadros selecionando apenas o que se refere a norma ortográfica de ambas as propostas curriculares. Vejamos:

Quadro 08 - Objetivos de Ensino contidos na Proposta de Camaragibe

CAMARAGIBE					
OBJETIVAMOS QUE OS ALUNOS APRENDAM A:	ANO DE ENSINO				
	1º CICLO			2º CICLO	
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Grafar corretamente palavras com correspondências letra-som regulares diretas (P, B, T, D, F, V, M e N em início de sílaba).	I	A	C	-	-
Grafar corretamente palavras com correspondências letra-som regulares contextuais (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de sílaba; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em final de sílaba; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	-	-	I	A C	-
Grafar corretamente flexões verbais com R do infinitivo, U do pretérito perfeito, NDO do gerúndio, SSE do imperfeito do subjuntivo, ão do futuro e AM de outros tempos verbais.	-	-	-	I	A C
Grafar corretamente palavras que indiquem título de nobreza (princesa, duquesa...), lugar de origem (portuguesa, francesa...) e profissão.	-	-	I	A C	C
Grafar corretamente substantivos derivados de adjetivos (beleza, pobreza...).	-	-	-	I	A C
Grafar corretamente palavras de uso muito frequente com correspondências letra-som irregulares (ex: cidade, homem), combinados em classe.	-	-	I A C	I A C	I A C
Saber procurar, no dicionário, a grafia correta de palavras irregulares.	-	I	A	A C	C

Legenda: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.

Quadro 09- Competências de Ensino contidos na Proposta de Olinda

OLINDA					
COMPETÊNCIAS	ANO DE ENSINO				
	1º CICLO			2º CICLO	
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	1º ANO	2º ANO
Compreender que as letras notam unidades menores da sílaba e estabelecer corretas correspondências grafofônicas regidas por convenções regulares diretas (P, B, T, D, F, V, M e N em início de sílaba).	X	X	X	-	-
Estabelecer corretas correspondências grafofônicas regidas por convenções regulares contextuais (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de sílaba; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em final de sílaba; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos) em textos escritos.	-	-	X	X	-
Estabelecer corretas correspondências grafofônicas nas flexões verbais: R do infinitivo, U do pretérito perfeito, -NDO do gerúndio, -SSE do imperfeito do subjuntivo, -ÃO do futuro e -AM de outros tempos verbais em textos escritos.	-	-	X	X	X
Estabelecer corretas correspondências grafofônicas em morfemas que indiquem título de nobreza (princesa, duquesa...), lugar de origem (portuguesa, francesa...) e profissão.	-	-	-	-	X

Estabelecer corretas correspondências grafofônicas em morfemas que indiquem substantivos derivados de adjetivos (beleza, pobreza...).	-	-	-	-	-
Estabelecer corretas correspondências grafofônicas em palavras de uso muito frequente com correspondências letra-som irregulares (ex: cidade, homem).	-	-	-	-	X
Saber fazer consulta ao dicionário, para diferentes finalidades: checar ortografia de palavras, conhecer significados possíveis de palavras e expressões, buscar informações, dentre outras, compreendendo abreviaturas usadas em dicionários. (Pop. Reg.; Gír.; subst.), como parte das informações sobre o sentido das palavras e seus aspectos gramaticais.	-	-	X	X	X

Como é possível observar, poucas são as diferenças entre os quadros das propostas. Enquanto Camaragibe trata como objetivos de aprendizagens, Olinda trata como competências. Outra diferença é o modo como os anos de ensino são apresentados, em Camaragibe o 2º ciclo é referido como 4º e 5º ano, já Olinda traz como 1º ano e 2º ano do 2º ciclo do ensino fundamental. E, por fim, o modo como é indicado os conteúdos por ano de ensino se diferenciam quanto às letras / / A / C / em Camaragibe e o X em Olinda.

No que diz respeito ao código (/ / A / C /) como modo de indicar ao docente o que deve ser introduzido, aprofundado e consolidado em cada ano de ensino, observamos que ele traz um dimensionamento maior quanto ao que deve ser trabalhado por ano de ensino, enquanto a letra X apenas indica os conteúdos a serem trabalhados, mas não dá a dimensão necessária ao professor. Isso, possivelmente, traz implicações em seu planejamento.

Além desses aspectos, verificamos que no que diz respeito às regularidades diretas (*P, B, T, D, F, V, M e N em início de sílaba*), o documento curricular de Olinda se diferencia quando, ao além de indicar a grafia correta das palavras, também

objetiva “*Compreender que as letras notam unidades menores da sílaba*”. No entanto, entendemos que esse é conhecimento próprio da alfabetização. Nesse processo de compreensão do sistema de escrita, as regularidades diretas já são trabalhadas na sua relação grafofônica.

Quanto à classificação por ano de ensino, constatamos algumas diferenças. Enquanto Camaragibe sugere “*Grafar corretamente flexões verbais com R do infinitivo, U do pretérito perfeito, NDO do gerúndio, SSE do imperfeito do subjuntivo, ãO do futuro e AM de outros tempos verbais*” I – Introduzir no 4º ano e A-Aprofundar e C – Consolidar no 5º ano, Olinda antecipa para o 3º ano e faz indicação para o 1º e 2º ano do segundo ciclo, porém sem explicação quanto ao que deve ser introduzido, aprofundado e consolidado.

Outra diferença é diz respeito à grafia dos substantivos derivados de adjetivos. Camaragibe antecipa que seja introduzido no 4º ano e aprofundado e consolidado no 5º ano, já Olinda não traz nenhuma indicação para o segundo ciclo do ensino fundamental, deixando esse conteúdo ortográfico para o 6º e 7º ano.

Já no caso das irregularidades de uso frequente, enquanto Camaragibe orienta introduzir, consolidar e aprofundar no 3º, 4º e 5º ano, Olinda deixa para o 2º ano do segundo ciclo, em diante. O que corresponde ao 5º ano, 6º ano, até o 8º ano do ensino fundamental.

Por fim, mais uma diferença se encontra na orientação para a utilização do dicionário. Enquanto a proposta de Camaragibe indica “*Saber procurar, no dicionário, a grafia correta de palavras irregulares*” introduzindo no 2º ano, aprofundando no 3º e 4º ano e consolidando no 4º e 5º ano, o currículo de Olinda, orienta que essa competência seja garantida no 3º ano do primeiro ciclo e 1º e 2º ano do segundo ciclo. Contudo, a proposta acrescenta outras finalidades de uso que vão além do ensino da ortografia.

Para além de o que há em comum ou não, nas propostas curriculares de Camaragibe e Olinda, verificamos que a seleção dos conteúdos é apresentada e classificada por ano de ensino de acordo com a complexidade da norma ortográfica. Essa organização e progressão dos conteúdos são importantes não apenas para a aprendizagem desse objeto de conhecimento que é a ortografia, mas também para o professor, concedendo maior clareza quanto ao que deve ser trabalhado e, assim, facilitando o planejamento do professor de forma a estar mais alinhado com as dificuldades dos estudantes. Para isso, destacamos, mais uma vez, a importância de

as propostas curriculares sinalizarem, assim como Camaragibe, o que deve ser introduzido, aprofundado e consolidado por ano de ensino. Todavia, ainda que o documento curricular oriente o que deve ser consolidado em determinado ano de ensino, não significa que tal conteúdo não possa ser retomado em outros anos de ensino. Cabe ao professor à autonomia de, partindo das dificuldades diagnosticadas na turma, retomar o conteúdo.

7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A fim de analisar a concepção de ensino da ortografia de professores do segundo ciclo do ensino fundamental e, ainda, verificar se eles conhecem e o que pensam sobre as orientações curriculares de seu município para o ensino da ortografia e, a partir dessa análise, identificar se e de que forma as orientações curriculares para o ensino da ortografia são explicitadas/relatadas nas práticas dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental, entrevistamos 20 (vinte) docentes, os quais 10 (dez) são do municípios de Camaragibe e 10 (dez) são do município de Olinda.

Conforme caracterização presente na Metodologia deste estudo, os professores de 4º ano foram identificados pelos números de 1 ao 5, já os professores de 5º ano, são identificados com o numeral 6 ao 10. Isso ocorre em ambos os municípios. A letra C e O indicam pertencerem aos municípios Camaragibe e Olinda, respectivamente.

Independente do ano de ensino, os 20 docentes entrevistados, responderam a questões desde a caracterização de sua formação profissional, a questões específicas que tratavam sobre objetivos de ensino, planejamento, prática docente e Proposta Curricular. Ver (Apêndice). Além das questões semiestruturadas, os docentes avaliaram o tratamento dado a ortografia no livro didático adotado pela Rede para o ano de ensino e mais duas atividades pré-selecionadas (anexo 1 e 2), cuja finalidade era esclarecer com maior veemência aspectos da concepção de ensino e da prática docente, através da análise dos livros didáticos.

Inicialmente, verificamos que os perfis dos docentes variavam quanto à formação e ao tempo de formação.

Quadro 10 - Perfil dos docentes entrevistados

DOCENTES	FORMAÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE REDE	JORNADA DE TRABALHO
C1	Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia	12 anos	3 anos	3 turnos
C2	Pedagogia e pós-graduação em Avaliação e em Educação Especial	20 anos	26 anos	2 turnos
C3	Pedagogia	31 anos	13 anos	2 turnos
C4	Letras	19 anos	26 anos	2 turnos
C5	Pedagogia	12 anos	12 anos	2 turnos
C6	Letras e pós-graduação em Linguística do texto e do discurso	16 anos	3 anos	2 turnos
C7	Biologia*	26 anos	20 anos	2 turnos
C8	Pedagogia	14 anos	Mais de 20 anos	2 turnos
C9	Biologia*	18 anos	18 anos	2 turnos
C10	Letras	5 anos	3 anos	2 turnos

O1	Pedagogia	12 anos	15 anos	2 turnos
O2	Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial	8 anos	15 anos	2 turnos
O3	Letras e Pedagogia	25 anos/ 12 anos	14 anos	1 turno
O4	Pedagogia e especialização em psicopedagogia	21 anos	3 anos	2 turnos
O5	Pedagogia e Fonoaudiologia	19 anos	10 anos	2 turnos
O6	Economia doméstica e Pedagogia	4 anos	10 anos	3 turnos
O7	Pedagogia e Especialização em Planejamento e Gestão	14 anos	4 anos	1 turno
O8	Geografia	22 anos		2 turnos
O9	Pedagogia	10 anos	8 anos	2 turnos
O10	Pedagogia	10 anos	3 anos	1 turno

Legenda: C= Camaragibe. O= Olinda.

Apenas C4, C6, C10 e O3, são formadas em Letras, no entanto O3 também possuía licenciatura em Pedagogia. Assim como O3, os docentes O5 e O6 também tinham outra formação além da Licenciatura em Pedagogia, Fonoaudiologia e Educação doméstica, respectivamente. Os docentes C7, C9 são licenciados em Biologia e O8 licenciado em Geografia. Estes três docentes não se enquadram em um dos critérios delimitado na Metodologia desse estudo, uma vez que a formação dos referidos, não é Letras ou Pedagogia. Justificamos a escolha dos mesmos, devido à grande recusa, por parte dos docentes, a participarem da pesquisa e dificuldades relacionadas ao tempo destinado a coleta de dados. Os demais

docentes não elencados são formados em Pedagogia e apenas 6 professores, dos 20 entrevistados, tinham pós-graduação ou especializações.

Quanto ao tempo de formação, no geral, variam entre 04 anos e 31 anos (Camaragibe: 05 anos a 31 anos e Olinda: 04 anos a 25 anos). Todos os entrevistados possuíam vínculo efetivo na Rede de ensino, entre 03 anos (tempo mínimo definido) a 26 anos. A maioria deles possuía jornada de trabalho equivalente a 02 turnos, independentemente de ser na mesma rede municipal. Apenas 02 docentes lecionavam 03 turnos e 03 docentes 01 turno, apenas.

A seguir, teceremos nossa análise a respeito das entrevistas, com embasamento teórico-metodológico da Análise de conteúdo segundo, BARDIN (1977). Assim, todas as entrevistas foram submetidas ao processo de organização da análise de conteúdo que compreende: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (p. 95). Ressaltamos que, conforme orientações de abordagem qualitativa, todas as questões da entrevista foram elaboradas objetivando a compreensão de toda a complexidade das respostas dadas pelos sujeitos investigados e, tal compreensão, obtida partindo da perspectiva dos próprios docentes entrevistados. (Bogdan e Biklen, 1994).

Diante disso, a análise e discussão dos resultados apresentados, se estruturou a partir de categorias de análise pré-definidas e categorias que emergiram da fala dos próprios entrevistados. Esse tipo de análise é possível através de uma investigação qualitativa, utilizando o método entrevista, cuja finalidade, estritamente neste estudo, é compreender o que os sujeitos pensam e como é que desenvolvem suas práticas.

Partindo desse princípio, teceremos nossa análise e discussão dos dados obtidos, respondendo aos questionamentos abaixo:

- **Qual a concepção de ensino de ortografia dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental?**
- **Os professores planejam o ensino da ortografia? Em que se baseiam para realizar esse planejamento?**
- **Os professores conhecem as orientações curriculares de seu município para o ensino da ortografia? O que eles pensam sobre elas?**
- **As orientações curriculares para o ensino da ortografia são**

explicitadas/relatadas nas práticas dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental? De que forma?

Considerando tais questionamentos, considerando ainda que este estudo parte da fala dos participantes e não da observação de suas práticas, desenvolveremos nossa análise em um grande bloco de discussão com o objetivo de compreender todo o contexto de fala dos participantes, no que tange ao ensino da ortografia, e não apenas questões pontuais das entrevistas. Entendemos ainda que os objetivos que delineiam nosso estudo são complementares entre si e ao longo do texto se articulam de modo a tornar mais inteligível a concepção de ensino da ortografia subjacente à prática de ensino das docentes do segundo ciclo do ensino fundamental.

7.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO DE ORTOGRAFIA DOS PROFESSORES DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Concepção de ensino, para nós, diz respeito a um conjunto de ideias (teorias) e ações (práxis) que articuladas dão sentido à ação docente. Em outras palavras, concepção de ensino tem a ver com perspectivas teóricas, abordagens (tradicionais ou construtivistas), objetivos de ensino, planejamento, modos de ensino, dentre outros aspectos. Diante disso, buscamos compreender a concepção, ou concepções, de ensino da ortografia dos participantes, analisando a prática das docentes por meio da fala, mesmo tendo o entendimento de que nem sempre a fala corresponde a prática, ou ainda, que aspectos importantes da prática possam ter sido subtraídos das respostas das mesmas. Desse modo, conforme já sinalizamos na metodologia e ao longo deste estudo, trouxemos para essa discussão, a análise, realizada pelas docentes, do livro didático utilizado em suas turmas, bem como a análise das propostas de atividades de livros didáticos pré-selecionadas.

7.1.1 Objetivos de ensino

Elencamos, inicialmente, categorias que nortearam nossa interpretação acerca de a concepção de ensino dos professores analisados. A primeira delas diz

respeito aos objetivos de ensino da ortografia.

Quadro 11 - Objetivo de ensino dos docentes de 4º e 5º ano, em relação ao ensino de Ortografia

Objetivos de Ensino	Camaragibe										Olinda										
	4º Ano					5º Ano					4º Ano					5º Ano					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Não deixou claro os objetivos de ensino		X			X		X						X	X							
Escrever corretamente						X		X		X					X	X	X	X		X	X
Gramática	X									X											
Análise Linguística										X											
Sílabas Complexas	X														X						
Palavras de uso frequente										X											
Pesquisa em dicionário	X																				
Regras ortográficas			X	X						X							X	X			

Ao serem questionadas sobre o que os estudantes precisam aprender até o final do ano, em relação a ortografia, a maioria dos entrevistados iniciam a fala justificando as dificuldades de o ensino da ortografia para, em seguida, revelarem seus objetivos de ensino. Através da tabela acima, podemos visualizar que, no mínimo, seis objetivos de ensino da ortografia emergiram da fala dos docentes e que, cinco docentes não deixaram claro seus objetivos de ensino da norma ortográfica, ainda que tenham elencado outros objetivos de ensino.

Outro dado interessante é que escrever corretamente aparece como objetivo de ensino predominantemente na fala das professoras do 5º ano do ensino

fundamental, com exceção apenas de O4 e O5, professoras de 4º ano. Esses dados quantitativos nos levam a supor que as docentes do 5º ano têm uma preocupação maior quanto ao ensino da ortografia, do que as professoras do 4º ano.

Na fala das participantes de 4º ano surgiram vários objetivos de ensino, no entanto, nenhum desses objetivos se referem à ortografia, tais respostas consideramos, no quadro 11, como **não deixou claro seus objetivos de ensino da ortografia**. Mesmo sem ser objetivo deste estudo acreditamos ser relevante trazer para a discussão o que as docentes de 4º ano têm como prioridade de ensino, que não objetivavam o ensino das especificidades da norma ortográfica, mesmo sendo questionadas a responder sobre essa especificidade.

Consciência fonética (O2) e alfabetizar (O3), são exemplos de objetivos de ensino extraído da fala das docentes de 4º ano. Muito embora tenham sido apontados como algo que os estudantes precisam aprender até o final do ano e, conseqüentemente, objetivo de ensino das docentes, reiteramos, não são considerados, neste estudo, como objetivos de ensino da ortografia. A resposta dessas duas docentes, remete a dificuldades enfrentadas com a heterogeneidade da turma. A relação som-grafia, denominada pela docente O2 de consciência fonética; E alfabetizar no caso de O3, são dificuldades enfrentadas por ambas. Docentes do 4º ano do ensino fundamental que recebem em sua turma, estudantes ainda em processo de alfabetização. Analisemos o que dizem, a seguir:

“A primeira coisa é eles identificarem os sons, eles chegam sem saber, isso é a base. Eles nem leem. Essa consciência do som, pra grafia é a base né? Priorizar essa consciência fonética, pois eles não tem essa base ainda no 4º ano”. (O2)

Quando a docente O2 diz “*Essa consciência do som, pra grafia é a base né?*” Ela parece se referir ao princípio de que a escrita nota a pauta sonora (Morais, 2012), princípio este que “*é a base*”, em suas palavras, da alfabetização. E continua: “*pois eles não têm essa base ainda no 4º ano*”. Há expectativas de que no 4º ano os estudantes já tenham consolidado essa relação som-grafia, e mais, tenham compreendido que nem todos os sons correspondem a determinadas letras. Mas, assim como na turma da docente O2, esse “*não saber essa consciência do som*” pode ter explicação não apenas na confusão relacionada a correspondência letra-som, mas também no desconhecimento de regras ortográficas. Vimos no capítulo

em que analisamos as propostas curriculares que (Camaragibe, 2009), traz essa orientação:

“Muitos alunos, mesmo compreendendo os princípios básicos do sistema alfabético, permanecem, durante muito tempo, trocando letras. Algumas vezes, as trocas são ocasionadas por desconhecimentos de regras ortográficas, mas, outras vezes, são decorrência de confusões sobre com quais letras determinadas unidades sonoras se relacionam.” (Camaragibe, 2009, p. 304)

Não podemos afirmar, apenas com o número de sujeitos entrevistados, que o fato de esse tipo de resposta ter surgido no município de Olinda seja consequência de não haver, explicitamente, orientações quanto a isso em sua Proposta Curricular, enquanto que em Camaragibe, que em sua proposta traz a orientação exposta acima, não houve nenhuma referência, por parte das docentes sobre esse tipo de dificuldade. Mas, entendemos que ao tornar claro questões específicas da norma ortográfica na Proposta Curricular, traz, não apenas suporte conceitual, mas também clareza quanto ao que deve ser ensinado em relação a ortografia. Assim, acreditamos que o ensino de algumas regras ortográficas, seria objetivo de ensino da docente no 4º ano do ensino fundamental.

Quanto a docente O3, que objetiva, ainda no 4º ano **alfabetizar**:

[...]. A maioria aqui eu ainda alfabetizo. A ortografia ainda é pouquíssimo aqui na minha turma. Muitos tem dificuldades. Silabas complexas, rr, ss, ç [...] E para os que estão alfabetizados, é a prática da escrita. Produção textual”.(O3)

Discutimos, também no capítulo anterior, que Melo e Barros (2015), ao entrevistarem docentes de dois municípios, encontraram esse mesmo tipo de resposta que justifica a ausência de objetivos de ensino da ortografia devido ao grande número de estudantes que chegam no segundo ciclo do ensino fundamental (4º e 5º ano) ainda em processo de alfabetização. Concebemos que o mesmo entendimento refletido sobre a resposta da docente O2, se aplica aqui. Sob a justificativa de que os estudantes chegam “sem base”, sem estarem “alfabéticos”. A ortografia é posta em segundo plano. É notório no argumento de O3, quando a mesma declara “*A ortografia ainda é pouquíssimo aqui na minha turma*”. E mais, “*E para os que estão alfabetizados, é a prática da escrita. Produção textual*”.

Nessa questão, especificamente, a docente não deixou claro como realiza esse trabalho de produção textual, se, ao trabalhar com produção textual, com os alunos alfabetizados, ela reserva momentos de ensino específico sobre a ortografia. Cabe aprofundar a discussão, uma vez que além de O3, C3 e C5 (todas do 4º ano) também mencionaram produção de textos como sendo objetivo de ensino.

Em uma outra questão, analisada mais adiante, as professoras, em sua maioria, relataram como ensinam ortografia em suas turmas. Veremos que a Produção de textos escritos se constituiu como o eixo central do trabalho das docentes. Nesse ponto, aprofundaremos nossa análise. Por hora, é importante esclarecer que produção de texto também não é considerado como objetivo de ensino da ortografia. Produção de textos escritos, em nosso entendimento, diz respeito a um eixo de ensino da língua portuguesa, assim como define os documentos curriculares dos municípios analisados.

Conhecimentos ortográficos contribuem para a legibilidade da produção textual, durante o momento de produção de texto o estudante pode apresentar vários problemas referentes à ortografia que podem auxiliar o professor em relação ao que necessita ser trabalhado em sala de aula. Além disso, o momento de revisão e reescrita do texto também podem ser momentos específicos de reflexão ortográfica. Contudo, quando as professoras pontuam a produção textual como um objetivo de ensino da ortografia, elas se referem exclusivamente a correção do texto e não a momentos de ensino.

Podemos concluir, diante do exposto, que a maioria das docentes do 4º ano não apresentaram objetivos de ensino da ortografia, provavelmente, devido as dificuldades apresentadas, como por exemplo, o número de alunos que saem do ciclo de alfabetização ainda precisando consolidar a aprendizagem dos princípios do sistema de escrita alfabética. O que, supomos, não acontece com a mesma intensidade no 5º ano do ensino fundamental.

Quanto aos docentes que responderam **escrever corretamente**, como objetivo de ensino da ortografia, entendemos que, em se tratando do ensino da norma ortográfica, escrever corretamente é o objetivo principal. No entanto, concebemos, assim como Morais (2007), que para o estudante escrever ortograficamente, é preciso a compreensão dos princípios que regem à norma, bem como os casos em que não há regras para notar determinadas palavras. Nesse sentido, cabe analisarmos qualitativamente as respostas das docentes, uma vez

que, buscamos compreender a concepção de ensino da ortografia.

Os docentes C6, O5, O9 e O10 foram enfáticos em suas respostas. Vejamos:

“A questão da escrita mesmo. Escrever corretamente”. (C6)

“Dentro da ortografia ele precisa terminar escrevendo bem”. (O5)

“Escrita. Saber escrever direitinho. Corretamente”. (O9)

“Escrever corretamente”. (O10)

Analisando a fala das docentes C6, O5, O9 e O10, trazidas acima, inferimos que falta clareza quanto as especificidades da norma ortográfica, por parte dessas docentes. O que nos leva a refletir sobre o modo como é ensinado ortografia em sua turma. Segundo Morais (2007, p. 23-24), é comum a cobrança pela escrita correta, entre professores que, na maioria das vezes, não ensina ortografia.

As docentes O4 e O6, que além de objetivarem que seus alunos escrevessem corretamente, também citaram outros objetivos de ensino da norma. Observemos:

“Cada série tem um perfil. Para eles saírem do 4º ano eles tem que saírem escrevendo bem, corretamente. Conhecendo as sílabas complexas”. (O4)

“Eles precisam escrever bem né? Então, pra escrever bem, certo, eles tem que saber a ortografia, a diferença do x e ch, do j e do g, do r e rr, s e ss [...]”. (O6)

Como é possível observar, os docentes O4 e O6, evidenciaram em suas respostas alguns objetivos de ensino da norma ortográfica. No caso de O4, fica claro que além de ela ter objetivos de ensino da ortografia - o ensino das sílabas complexas para o 4º ano - ela aponta indícios de conhecer o perfil da turma, ao afirmar, no início de sua fala, que “cada série tem um perfil”, o que parece ajudá-la a definir esses objetivos com mais facilidade. Quanto a O6, ela também apresenta de forma específica as regularidades contextuais e casos irregulares, como objetivo de ensino para escrever corretamente.

Com relação às propostas curriculares de Camaragibe e Olinda, constatamos que nos quadros de objetivos de ensino (Camaragibe) e nos quadros de competências (Olinda), ambos ao final dos capítulos teóricos, há orientações

quanto a “escrever corretamente”. Em Camaragibe: *Grafar corretamente* [...]. E em Olinda: *Estabelecer corretas correspondências grafofônicas* [...]. Tais expressões surgem em 6, dos 7 objetivos elencados, em ambos os municípios, independente do ano de ensino. Diante das respostas da grande maioria das professoras e considerando as orientações das propostas curriculares quanto a esse objetivo, inferimos que, ao menos nesse ponto, o currículo dos municípios influencia as respostas das docentes, ou ainda, as docentes buscam alinharem suas respostas ao documento oficial de seus municípios.

Mais um objetivo mencionado foi o ensino da **Gramática**. As docentes C1 e C9, foram as duas únicas docentes que ao serem questionadas quanto ao que seus alunos precisam aprender, em relação a ortografia, até o final do ano letivo, citaram a Gramática. Lembrando que em todas as entrevistas nos esforçamos para tornar claro o nosso objetivo, o ensino da ortografia, especificamente, ainda obtivemos a gramática como resposta. Embora na explicitação das docentes C1 e C9, emergiram outros aspectos, como é notável nos extratos das entrevistas abaixo, consideramos que Gramática não é objetivo de ensino da ortografia. No entanto, há diferença a ser considerada na fala das duas docentes. Vejamos a resposta de C1:

“Gramática, estrutura de palavras, sílabas complexas, pesquisa no dicionário”. (C1)

Nos parece que a docente C1 citou gramática aleatoriamente, relacionando equivocadamente o ensino da gramática com o ensino da ortografia, uma vez que ela revela conhecer aspectos específicos da norma, como as sílabas complexas, além de a importância da pesquisa no dicionário, que, inclusive, é orientação da Proposta Curricular do seu município. Além de estrutura de palavras, que integra morfologia, logo, gramática. Agora vejamos o que nos diz a docente C9:

“No nosso planejamento trabalhamos com Análise Linguística. O planejamento é em cima da Análise Linguística. Aí vem a questão ortográfica. Entra também gramática. Mas no geral, tem esses comandos: reflexões do R, gerúndio, ão e am, palavras de uso frequente, irregulares. Eles querem que no 4º ano já dominem, mas eles ainda chegam no 5º ano sem saber”. (C9)

Já no contexto do relato de C9, ao citar gramática, concluímos que ela tinha clareza no que concerne a seus objetivos de ensino. Além de objetivar o ensino de

conteúdos peculiares da ortografia como “reflexões do R, gerúndio, ão e AM, palavras de uso frequente, irregulares” (sic), que estão ligados ao eixo Conhecimento Linguístico, a docente afirmou que também ensina gramática.

Mesmo observando que a docente não confundia o ensino de gramática com o ensino de ortografia, concluímos que o surgimento de gramática, tanto na resposta de C1, quanto de C9, pode ser explicada pelas mudanças de concepções de ensino de Língua Portuguesa ao longo dos últimos anos. Já discorreremos a respeito, quando afirmamos que em nome de um ensino “construtivista” o ensino de gramática nas escolas passou a ser extinguido, ou substituído “equivocadamente” pelo ensino dos gêneros textuais. O mesmo processo ocorre com o ensino da norma ortográfica.

Outro aspecto da fala da docente C9, é o trabalho com **análise linguística**. Antes de prosseguirmos nessa discussão, é importante esclarecermos que quando tratamos sobre análise linguística, nos referimos a conhecimentos linguísticos. Mas, na tentativa de sermos fiéis ao termo (eixo Análise Linguística) contido nas propostas curriculares analisadas, muitas vezes traremos como análise linguística. Entendemos que análise linguística diz respeito a forma de ensinar os conhecimentos linguísticos.

Feito esse aparte, entendemos que o relato da professora C9 tem relação direta com o que está proposto no currículo oficial da Rede. Conforme analisado, no capítulo anterior, vimos que o ensino de ortografia, para os dois municípios, está inserido no eixo de ensino Análise Linguística. Inferimos, portanto, que ao trazer em sua fala “trabalhamos com análise linguística”, C9 pretendia, possivelmente, relatar que tinha como objetivo de ensino para sua turma, no caso o 5º ano, os conteúdos abrangidos pelo eixo de ensino análise linguística, ou seja, conhecimentos linguísticos, o que inclui a ortografia. Ou, ainda, evidenciar que sua metodologia de ensino de língua portuguesa, trazia elementos de uma perspectiva de ensino que não estaria centrada na aprendizagem mecânica dos conteúdos, mas compatível com a proposta subjacente a perspectiva de ensino de análise linguística. Porém, diante de a própria Proposta Curricular fazer essa confusão entre conhecimentos linguísticos e análise linguística, não podemos concluir apenas nesse fragmento de fala da docente que ela ensina análise linguística.

Outros objetivos relacionados, especificamente, à norma ortográfica, são as **Sílabas complexas** e o trabalho com **palavras de uso frequentes** que as docentes C1 e O4 explicitaram.

Uma das propriedades do sistema de escrita, elencadas por Morais (2012, p. 51) é que “As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal) [...]”. **As sílabas complexas** podem ser consideradas as sílabas que não se enquadram na formação silábica CV. As propostas curriculares de Camaragibe e Olinda não apresentam essa distinção quando tratam do ensino da ortografia. Aprofundaremos a análise da fala das docentes a esse respeito, ao discorrer sobre o ensino.

Já o trabalho com **Palavras de uso frequentes**, dito pela docente C9, tem a ver com o ensino dos casos irregulares da ortografia. Esse trabalho é indicado pelas propostas curriculares tanto de Camaragibe, quanto de Olinda, assim como o trabalho com **Pesquisa no dicionário**, referido pela docente C1.

Mais especificamente, houve professoras que elencaram como objetivos de ensino da ortografia o ensino de **Regras ortográficas** (C3, C4, C9, O7 e O8). Ao ser questionada sobre o que seus alunos precisam saber em relação a ortografia, sucintamente O8 afirmou: “*Saber a maioria das regras da língua portuguesa*”. Há semelhança nas respostas de C4 e O7: “*saber as regras ortográficas*”. Contudo, não podemos concluir, apenas com essa afirmação, de que forma as regras são ensinadas, tão pouco a concepção de ensino da ortografia subjacente a prática das docentes. Porém, é necessário o entendimento de que “se o aluno “recebe” do professor uma regra pronta e a repete *n* vezes, a ponto de reproduzi-la em voz alta, nada garante que ele a compreendeu, que ele a incorporou de modo consciente”. (MORAIS, 2007, p. 56).

Entendemos, que para haver essa compreensão é necessário um ensino organizado, sistematicamente, no qual as especificidades (regularidades e irregularidades) da norma, sejam ensinadas partindo da reflexão desses princípios.

Para tanto, o professor necessita entender a organização e funcionamento da norma ortográfica. Notoriamente, C3 demonstra ter esse conhecimento:

“[...] eles precisam estar alfabéticos, já conhecendo as regulares diretas e contextuais. Lendo com fluência e produzindo textos com coesão e coerência. Esse é o objetivo da nossa Proposta Curricular”. (C3).

Em sua fala, C3 demonstra não apenas saber o que propõe o currículo de

seu município. Mas, também, ter conhecimento das regularidades diretas e contextuais da norma ortográfica. Conteúdo proposto para o 4º ano do segundo ciclo do ensino fundamental. Vimos que as regularidades diretas ocorrem quando só existe um grafema para notar determinado fonema e que as regularidades contextuais, a relação letra-som é determinada pelo contexto da palavra. A compreensão dessa organização da ortografia da língua portuguesa, pode ajudar a docente a organizar melhor o ensino e identificar as dificuldades específicas dos alunos. Contudo, apenas com o extrato de fala da docente exposto acima, não podemos concluir que a docente realize um trabalho reflexivo ou através da memorização apenas com o fato de a docente ensinar tais especificidades ortográficas. Mais adiante, teceremos considerações sobre o ensino da ortografia.

Em linhas gerais, constatamos que, no que tange aos objetivos de ensino da ortografia das professoras do 2º ciclo do ensino fundamental entrevistadas, escrever corretamente surge como objetivo mais recorrente, predominantemente entre as docentes do 5º ano. Enquanto que foi maioria entre as docentes de 4º ano a falta de clareza quanto aos seus objetivos de ensino da norma. Vimos ainda que tais docentes priorizam outros objetivos de ensino, dentre os quais consolidar o processo de alfabetização dos estudantes.

Verificamos, ainda, ao confrontar os objetivos de ensino da ortografia das propostas curriculares dos dois municípios com os objetivos de ensino elencados pelas professoras, que a expressão “escrever corretamente” e “estabelecer corretas correspondências grafofônicas” são exaustivamente apresentadas nos quadros de sistematização de objetivos de ensino de ambos os currículos. Nos levando a concluir que às propostas exerçam influência na fala das docentes, ainda que, para algumas docentes que mencionaram tal objetivo, concebemos que não tenham objetivos bem definidos quanto ao ensino da norma ortográfica.

Os dados nos apontam também para o fato de o ensino da gramática ainda ser confundido, juntamente com conhecimentos linguísticos, com o ensino da ortografia. Inferimos, com isso, que as docentes ainda passam por processo de acomodação de diferentes concepções de ensino da língua portuguesa.

A ausência ou falta de clareza de objetivos de ensino, nos remete diretamente ao planejamento das docentes. Outro aspecto que nos diz sobre a concepção de ensino da ortografia e que justifica essa ausência de objetivos de

ensino, bem como a falta de clareza quanto ao que ensinar é o **Se? Como? E a partir de quê?** O professor realiza o planejamento para o ensino da ortografia.

7. 2 PLANEJANDO O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Há mais de uma década difundem-se pesquisas (MORAIS, 1998; MELO e REGO, 1998; SILVA, MORAIS e MELO, 2005; MORAIS, 2007; PESSOA, 2012; NOBREGA, 2013) cujas induções orientam à sistematicidade e reflexão dos princípios ortográficos. Especificamente, uma das orientações mais latentes, refere-se à importância de práticas de ensino comprometidas com o diagnóstico sobre o que as crianças já sabem sobre a norma e sobre o que elas ainda precisam aprender. Segundo compreendemos, o parâmetro advindo desse diagnóstico é o que poderá subsidiar eficazmente o planejamento didático dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Notoriamente, os diagnósticos dos conhecimentos apropriados (ou não) pelos estudantes, somado ao tratamento diferenciado das correspondências ortográficas regulares e irregulares (tendo em vista que essas correspondências requerem estratégias distintas para sua apropriação) é um dos principais princípios capazes de gerar uma organicidade, referente ao estabelecimento de objetivos de ensino específicos, bem delineados, para a aprendizagem da ortografia pelos alunos dos diferentes anos do Ensino Fundamental.

Além disso, outro aspecto que contribui com o planejamento de objetivos a serem atingidos conforme as necessidades identificadas, diz respeito ao mapeamento periódico dos progressos ortográficos que os estudantes, com o tempo, vão alcançando. Não obstante a essas questões, segundo Pessoa (2012, p.159), os professores devem criar “situações em que os alunos sejam solicitados a pensar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabem sobre a norma ortográfica da sua língua”.

Tomando esses pressupostos como fundamentadores das concepções aqui defendidas, neste trabalho buscamos, além de analisar a concepção de ensino, investigar se os professores planejam o ensino da ortografia e em que se baseiam para realizar esse planejamento.

Quadro 12. Planejamento de momentos específicos de ensino da ortografia

Momentos específicos de ensino da ortografia	Camaragibe										Olinda									
	4º Ano					5º Ano					4º Ano					5º Ano				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sim	X		X		X	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X		
Às vezes								X												X
Não planeja		X		X			X										X		X	

Conforme o objetivo descrito acima, indagamos as entrevistadas se elas planejavam momentos específicos para ensinar ortografia em suas turmas de 4º e 5º ano. Como é possível observar no Quadro 12, 6 (seis) professoras de Camaragibe e 7 (sete) professoras de Olinda afirmaram Sim. Planejam momentos específicos de ensino da norma. Através dessa resposta podemos considerar alguns aspectos. Primeiramente, apenas C1 e O3, responderam que reservavam, em seu planejamento, dias específicos para o ensino da ortografia.

P- A senhora planeja momentos específicos para ensinar ortografia, professora?

C1- Sim, toda sexta-feira.

P- Professora, a senhora planeja momentos específicos para ensinar ortografia na sua turma?

O3- Toda semana eu planejo um dia para trabalhar ortografia com eles.

Dentre elas, C5, O1, O2, O4 e O5 disseram planejar momentos específicos, no entanto salientaram que esse planejamento é feito dentro de um contexto de produção textual. Trouxemos três exemplos abaixo:

Tenho, eu tenho. Dentro de um contexto. Eu tenho um texto, leio com eles, leitura compartilhada, destacar palavras, fazer ditado, dentro de um contexto maior, para o contexto menor, ortografia. Fica melhor para trabalhar com eles. (C5)

Momentos específicos sim, mas eu acho que trabalhar com o texto é necessário. Tem que ser contextualizado. (O1)

Planejo, porque quando eu planejo não planejo só ortografia, dentro do meu planejamento eu planejo gênero, no outro dia já é ortografia, no outro, gramática. Já teve tempo de eu só dar gramática, mas hoje em dia eu sei que não é mais assim. Eu ensino mais a ortografia. (O5)

Analisando a fala de C5, observamos que ao afirmar que planeja momentos específicos, detalha o como ensina ortografia. O1, por sua vez, relata com convicção de seu planejamento específico, mas justifica a necessidade de um ensino contextualizado. Já O5, diz realizar um planejamento amplo e dentro desse planejamento, entra, também, a ortografia. Observando a fala dessas docentes, é possível perceber a necessidade delas colocar o ensino da ortografia como algo que está vinculado a um texto. Como já referimos anteriormente, parece existir o pensamento de que se trabalhar apenas ortografia está errado, ou seja, o ensino deve estar sempre atrelado a um texto.

Outro tipo de resposta a tal questão foi a apresentada por C8 e O10, as mesmas afirmaram que **às vezes** planejam momentos específicos para ensinar ortografia. E C2, C4, C7, O7 E O9 revelaram não planejar momentos específicos. Dentre elas, apenas O9 justificou o motivo pelo qual não planeja, a falta de tempo para planejar e as dificuldades de organicidade do tempo pedagógico. As demais, se enquadraram na categoria não planejam momentos específicos para ensinar ortografia, pois explicitaram que só “ensinam” ortografia quando surge momentos de dificuldades dos estudantes. A seguir, selecionamos um exemplo de cada município:

P- A senhora planeja momentos específicos para trabalhar ortografia com eles?

C4- Dizer, hoje eu vou pegar uma aula pra trabalhar ortografia... não. Eu aproveito o momento que surge a dificuldade deles.

P- Professora, a senhora planeja momentos específicos para trabalhar ortografia?

O7- Não. Dentro da aula de língua portuguesa dou ortografia, etc. Mas nada específico, tipo hoje eu vou trabalhar só ortografia. Quando surge uma dificuldade eu puxo um ganchinho e vou trabalhando aquilo ali.

Podemos notar, pelos fragmentos acima, a falta de um planejamento para o ensino, ou seja, partir da dificuldade dos alunos não garante um ensino mais

sistemático de alguma regra, nem um acompanhamento dos erros apresentados pelas crianças. É preciso analisar o tipo de erros apresentados e ter clareza se determinada regra já foi trabalhada ou não para saber como proceder diante das dificuldades apresentadas.

Ainda dissertando sobre planejamento, perguntamos as docentes se elas faziam o mapeamento do rendimento ortográfico da turma. Somente C4, C6 e C8 afirmaram que não mapeiam, não acompanham, sistematicamente, a aprendizagem dos alunos quando se trata da ortografia. Interessante notar que a professora C4, além de não mapear o rendimento ortográfico, também demonstrou não planejar momentos específicos de ensino. Mas, atentando para o quantitativo expressivo de professoras que disseram realizar tal mapeamento, 17 (dezesete), entendemos a necessidade de aprofundar em como esse mapeamento é realizado.

Quadro 13 - Tipos de instrumentos diagnósticos para construção do mapeamento

Tipos de instrumentos diagnósticos	Camaragibe										Olinda									
	4º Ano					5º Ano					4º Ano					5º Ano				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ditado	X	X	X	/	-			X	X		X	X				/		/	-	
Produção de textos	X	X	X	/	-		X		X	X	X	X	X	X		/	X	/	-	
Instrumento padrão definido pela Rede/Escola		X		/	-	X										/		/	-	
Atividades diversas				/	-	X							X			/	X	/	-	X
Prova				/	-	X									X	/	X	/	-	

Legenda: (-) não respondeu à questão. (/) não realiza mapeamento.

Observando os dados, vimos, inicialmente, que as docentes utilizam mais de um tipo de instrumento diagnóstico e que a produção de textos e o ditado são os principais meios de realizar um diagnóstico das turmas. Houve ainda respostas que definiam instrumentos padrão elaborados pela Rede/Escola, atividades diversas e as provas bimestrais. Duas docentes não responderam e as professoras C4 e O9 afirmaram, anteriormente, não realizar mapeamento da turma quando se trata de ortografia. Em complemento a essa indagação, todas as docentes, inclusive as que

responderam não planejar momentos específicos e não realizar mapeamento do rendimento ortográfico, relataram utilizar esse mapeamento para, a partir dos resultados, trabalharem em cima das principais dificuldades dos alunos.

A utilização de instrumentos diagnósticos para construção de um mapeamento, nos faz constatar, através das respostas obtidas, que a maioria dos professores compreendem que os erros ortográficos de seus alunos não devem ser tratados meramente como erro, mas tem a função de nortear um planejamento de objetivos de ensino que levarão em consideração o que seus alunos ainda precisarão internalizar sobre a ortografia de sua língua para que cheguem ao final do segundo ciclo, como disseram: escrevendo corretamente.

É precisamente neste ponto onde consideramos que a concepção de ensino da ortografia das docentes é percebida no planejamento. Para Nóbrega (2013, p. 87), um trabalho assim tem base em uma concepção de ensino-aprendizagem que “confere a avaliação inicial uma função reguladora do planejamento, já que a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como a elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida na sala de aula”. À vista disso, perguntamos as docentes o quê ou quem define quais aspectos da ortografia deverão ser trabalhados em sua turma, em outras palavras, questionamos em que as docentes se apoiavam para realizar o planejamento do ensino da norma ortográfica.

Quadro 14 - Com base em que realiza o planejamento para ensinar ortografia

Com base em que realiza o planejamento para ensinar Ortografia	Camaragibe										Olinda									
	4º Ano					5º Ano					4º Ano					5º Ano				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planejamento prévio (com base nas dificuldades da turma)	X	X	X	X		X	X	-			X	X		X	X		X		X	X
A partir da Proposta Curricular					X			-	X	X						X				
A partir de recursos (Livro didático)						X		-		X								X		

Legenda: (-) não respondeu à questão.

O planejamento prévio (com base nas dificuldades da turma), foi a resposta de 13 (treze) docentes. Seis (6) de Camaragibe e 7 (sete) de Olinda. Visualizamos no quadro 14 que as professoras do 4º ano foram maioria nessa afirmação, do que as professoras do 5º ano. O quadro acima nos mostra que as outras respostas, a partir da Proposta Curricular (4) e a partir de recursos (3) só surgiram entre as docentes de 5º ano. Temos duas considerações a esse respeito. A primeira é que embora as docentes do 4º ano afirmem planejar suas aulas com base nas dificuldades da turma, constatamos, anteriormente, que são maioria entre as docentes que não tem objetivos de ensino bem definidos, quanto ao ensino da norma. E, dentre as professoras de 5º ano que objetivavam a escrita correta, cuja influência, sugerimos partir da Proposta Curricular, mais uma vez se confirma, ao notar que foi entre as professoras de 5º ano que surgiu as respostas de um planejamento embasado na Proposta Curricular de seu município.

Concordamos com as docentes sobre as dificuldades dos alunos, sinalizadas nos instrumentos diagnósticos, ser o ponto de partida para planejar o ensino da ortografia. Porém, anterior a isso é necessário ter uma ideia do que se esperar para determinado ano de ensino, assim poderão ter clareza se os erros apresentados seriam previsíveis ou já deveriam ter sido superados.

Confirmando nossa observação acima as professoras C2, C7 e O2 não expressaram objetivos de ensino da ortografia bem delineados, e estão entre as docentes que afirmam planejar suas aulas com base nas dificuldades de suas turmas. Vejamos, a seguir, a respostas dessas três docentes a questão:

P- Professora, o quê que define o que a senhora vai trabalhar de ortografia em sua turma? O que define seu planejamento?

C2- Os alunos quem define são eles. Dentro do que eles estão necessitando, eu vejo o que precisa ser trabalhado e vou dando.

P- O quê ou quem define o que vai ser trabalhado de ortografia com a sua turma? Com base em que a senhora planeja?

C7- Através das dificuldades da produção textual. A partir dali é que vou fazendo minhas intervenções.

P- Professora, o que define quais aspectos da ortografia vão ser ensinados na turma? Com base em que a senhora planeja esse ensino?

O2- Primeiro, avaliação diagnostica através de um ditado onde eu dito 5

palavras e 1 frase, dali eu vejo onde tem dificuldades de grafia. A partir dali eu vou planejar o que eles tem maior dificuldade.

As docentes parecem realizar um planejamento para ensino da ortografia baseado nas dificuldades de seus alunos, porém não traçarem objetivos de ensino da norma adequados. O ensino parece ser aleatório e depender do acaso, ou seja, a medida que os problemas apareçam. Levantamos algumas hipóteses em relação às respostas das docentes: isso pode acontecer por não compreenderem como a Norma ortográfica da Língua portuguesa está organizada; Outra explicação possível, é a superficialidade, ou ainda, a inconsistência do mapeamento realizado.

Em se tratando da ortografia, Morais (2005) alerta que para mapear o rendimento ortográfico dos estudantes, além de “olhar com olhos cuidados” (p. 47) é preciso o fazer com sistematicidade, organização, periodicidade e, inclusive, cuidado quanto ao tipo de instrumento diagnóstico, uma vez que é através da escrita, seja espontânea ou solicitada, que esse mapeamento será possível. Retomando o quadro de instrumentos diagnósticos, observamos a produção de textos escritos e o ditado, como instrumentos mais citados pelas entrevistadas. É preciso considerar vários aspectos que, por insuficiência das questões abordadas nas entrevistas, não obtivemos com precisão. As condições de produção de textos, por exemplo, o tipo de ditado feito, dentre outros detalhes importantes que interferem no diagnóstico, uma vez que estamos tratando da escrita ortográfica de alunos de 4º e 5º ano.

Diante dessas dissidências, refletimos acerca da ausência de formações continuadas sobre o ensino da ortografia. Essa ausência de formações foi uma das dificuldades de ensino da norma ortográfica apontadas por C2 e O9. Embora seja uma proporção de 1 (um) para cada 10 (dez) professores em cada município, não renegamos a importância da formação continuada. Segundo Morais (2005):

Diagnosticar e planejar atividades que podem ser mais eficazes no domínio da ortografia não é um “bicho de sete cabeças”. É algo que se aprende, uma competência profissional que se consolida gradativamente, no fazer e no refletir sobre as peculiaridades (regularidades e irregularidades) da norma e sobre os efeitos de diferentes tarefas e atividades que colocamos em prática na sala de aula. As situações de formação continuada em que podemos discutir em grupo com os colegas – professores, supervisores, coordenadores, etc. – constituem, portanto, espaço privilegiado para socializarmos nossas dúvidas e descobertas nesse âmbito. (MORAIS 2005, p. 47)

Além da formação continuada de professores, acreditamos que uma Proposta Curricular que subsidie o planejamento do professor com base no diagnóstico prévio da turma, facilita, ampara, viabiliza a elaboração de objetivos de ensino da ortografia adequados às necessidades de ensino e aprendizagem das peculiaridades ortográficas. Enfatizamos que concebemos que o planejamento prévio com base nas dificuldades dos alunos é o caminho mais eficaz para desenvolver um trabalho com a ortografia voltado para a reflexão do aluno sobre sua escrita. Ainda assim, defendemos que o currículo oficial de cada município deve preconizar definições de objetivos, metas, conteúdos de ensino da ortografia da Língua Portuguesa.

Voltando ao quadro 14, notamos as docentes C5, C9, C10 e O6 relataram planejar com base na Proposta Curricular de Sua Rede de ensino. Diante disso, antecipamos aqui as respostas dadas por elas quando questionadas se a Proposta Curricular do município dá subsídios para realizar um planejamento adequado em relação ao ensino da ortografia e ainda se costumam recorrer à proposta quando sentem algum tipo de dificuldade na hora de planejar suas aulas de ortografia. Vejamos as respostas:

“A proposta é excelente. Não só em ortografia, todos os eixos são interligados. Eu recorro a partir da caderneta. Que foi retirado de lá. Ela é rica, uma proposta muito boa, mas falta efetivação dela”. (C5)

A professora C5 avalia a proposta como excelente em todos os aspectos, como podemos observar em sua fala, indicando que a proposta de Camaragibe, município em que ensina, lhe dá sim, bons subsídios para elaboração de seu planejamento. Porém, ela expõe que recorre a síntese da Proposta Curricular contida na caderneta do professor. Outro aspecto da fala de C5 que nos leva a reflexão é, se a mesma considera a proposta excelente, o que falta para a efetivação dela? Quais os motivos que a impedem tornar a Proposta Curricular efetiva em suas aulas?

A professora C9, do mesmo município traz outros aspectos a serem considerados sobre a Proposta Curricular do município:

“Em relação a ortografia, a nível de análise linguística ela é pouca. Falta aprofundar a questão ortográfica mesmo. Ela colocou que todas as regras

ortográficas fossem consolidadas até o 3º ano, mas se eles consolidassem não teria problema né, mas eles não chegam consolidados, aí não posso dar continuidade ao que propõe a proposta né. Tenho que voltar sempre. Se eles não dominam m com n, eu tenho que voltar lá né, não posso avançar. A questão ortográfica fica muito a desejar. Todos os dias a gente tem que tá de olho na proposta, no objetivo da proposta. Eu recorro a outros livros, vídeo aula, outros recursos, a proposta mesmo ela não ajuda muito não". (C9)

Observando o extrato acima, primeiro a docente aparenta atribuir à Proposta Curricular as necessidades de aprendizagem de sua turma, ou seja, diante de uma turma que aparenta não ter consolidado alguns aspectos previstos na proposta para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do primeiro ciclo) ela avalia o documento, no que tange aos conhecimentos linguísticos, especificamente, a ortografia, como sendo insuficiente. Relembramos que ao analisar a Proposta Curricular, vimos que o documento do município de C9, traz indicativos a serem atingidos por ano de ensino, Introduzir, Aprofundar e Consolidar. E sinalizamos que independentemente de haver tais indicativos em anos de ensino específicos, nada impede ao professor retomar o conteúdo ou avançar, de acordo com a necessidade da turma.

A segunda consideração a respeito do posicionamento da docente é que, no primeiro momento, quando questionada com base em que ela realiza o planejamento, foi com base na Proposta Curricular, a resposta que obtivemos da mesma. Porém, nesse segundo momento, no qual indagamos, com mais profundidade, se a proposta lhe dá subsídios para construção de um planejamento adequado, a docente explicita essa avaliação negativa do currículo e toma um outro posicionamento quanto em que se baseia ao planejar: outros recursos, como o livro didático.

A fala da professora C10, assim como a professora anterior, afirma planejar com base na proposta, até que, ao avaliar mais amplamente sua fala, revela que o que define seu planejamento, seu trabalho com a ortografia em sua turma, é a dificuldade apresentada pelos estudantes.

"Essa gestão de agora, deixou o professor sem norte, sem formação. Eu tô há quase 4 anos na rede e nunca tive formação pra explicar a proposta, pra explicar a perspectiva da proposta. Eu não tenho acesso a proposta, eu tenho a caderneta, o que contém nela. Os professores mais antigos não, eles sempre falam que tiveram muitas formações etc... A gente que entrou depois é muito perdido. A proposta é boa com certeza, mas a gente tá sem norte. Não tem formações. Eu não recorro a ela, a gente sabe o que faz a

partir da dificuldade dos alunos, é a dificuldade dos alunos que define nossa proposta na sala de aula. Falta formações, não adianta ter a proposta e esquecer do professor”. C10

O que difere as duas docentes, C9 e C10, é que C9 apresenta dificuldades relacionadas ao nível de necessidades de aprendizagens de sua turma, e outros aspectos, como acabamos de refletir. C10, porém, nos causa a impressão de sua insatisfação com a Gestão de sua Rede municipal, no que concerne a falta de formação continuada para os professores, ou seja, a fala da docente leva a supor que ela não sabe o que fazer em relação ao ensino da ortografia. Outro aspecto que surge da fala da professora C10, é que não recorre a proposta, que não tem acesso a Proposta Curricular. Nem ela, nem professores que ingressaram na Rede recentemente. É uma síntese da proposta contida na caderneta que a docente recorre quando sente dificuldades na hora de planejar suas aulas de ortografia.

Durante esta pesquisa, não tivemos acesso a caderneta das docentes de nenhum dos municípios. Sobre esse dado, conjecturamos se o fato de algumas docentes não terem objetivos claros de ensino da ortografia, decorre dessa síntese contida na caderneta ao invés de recorrerem ao documento oficial completo, documento esse que, conforme analisamos anteriormente, não traz apenas o elenco de objetivos de ensino para cada ano, mas também um aporte teórico-metodológico dos conhecimentos linguísticos, incluindo a norma ortográfica. Nada temos contra essa síntese na caderneta das docentes, mas defendemos a real necessidade de todos os docentes do município terem acesso irrestrito ao documento oficial que norteia o ensino em sua Rede municipal de ensino. Reafirmamos, também, a importância de haver, com certa frequência, uma vez que o currículo é um documento que requer constante regulação, adaptação, formações continuadas para discutir o ensino, não apenas da ortografia.

Quanto a docente O6, que também afirmou planejar com base na Proposta Curricular de seu município, fez a seguinte análise do currículo:

“Ela dá bom subsídio, mas preciso sempre tá comparando com outras, vendo se está adequado. Já utilizei bastante, mas não costumo recorrer a ela”. (O6)

O6, em sua fala, faz uma avaliação positiva quanto ao conteúdo de ortografia contido na proposta de Olinda, mas diz que precisa sempre estar

avaliando a adequação da proposta. Até aí, compreendemos a resposta dada por O6, quando se refere ao planejamento, porém quando a mesma diz que não costuma recorrer a ela, em uma questão que envolve o planejamento do ensino, inferimos que, talvez não haja certa periodicidade no planejamento da docente. Assim como, as demais docentes que, inicialmente, relataram elaborar um planejamento para o ensino da norma tomando como base o documento oficial, mas ao avaliá-la trouxeram outros caminhos para elaboração de seus planejamentos.

Tal imprecisão nas respostas das docentes, nos faz indagar, mais uma vez, se, de fato, as professoras planejam o ensino da norma ortográfica e, mais, o que as levaram, mesmo com uma avaliação de insatisfação com a Proposta Curricular, afirmarem que a utilizam como base para o ensino da ortografia. Inferimos que, em uma posição de participantes de pesquisa, cujo objetivo geral é analisar sua concepção de ensino, as professoras resguardam sua prática em consonância com o documento oficial de seu município. Mesmo, como nos casos das docentes C5, C9, C10 e O6, que ao aprofundarem a entrevista, revelaram um outro posicionamento.

Além de o planejamento com base nas dificuldades dos alunos, com base na Proposta Curricular, encontramos 3 (três) docentes que disseram se apoiar no Livro didático para realizar seu planejamento (C6, C10 e O8). Ressaltamos que apesar da professora C10 informar que se apoia no LD para planejar, já discutimos acima que o seu real posicionamento era com base nas dificuldades de seus alunos.

Quando o livro didático aparece na fala das professoras como um norte para o ensino da ortografia nos questionamos sobre o que rege a escolha dos autores de Livros didáticos para considerar o que deve ser trabalhado em cada ano de ensino. Além disso, quando os livros/coleções mudam no decorrer dos anos como fica o planejamento do docente?

Mais à frente indicaremos sua análise acerca do LD. Já a docente C6, utiliza o Livro Projeto Buriti, e o avaliou como sendo um livro didático bom, mais adaptado ao ensino atual, pois, em suas palavras, é contextualizado. Toda via, identificou sua prática de ensino da ortografia com a proposta I de atividades. Como veremos adiante, a proposta I, se trata de uma sequência de atividades que analisando utilizando o mesmo argumento de C6, ao analisar o livro que utiliza em sua turma, não seria uma proposta contextualizada. Veremos que, coerentemente, ela ressalta que embora pareça uma atividade tradicional, é necessário trabalhar ortografia de

forma específica, com base na palavra. Mais à frente retomaremos essa discussão tomando por base a avaliação que os professores realizaram sobre o Livro didático.

Antes de tecermos considerações com relação ao planejamento, apresentamos, a seguir, as duas propostas de atividades de ortografia em livros didáticos, pré-selecionadas, cujas análises realizadas pelas docentes entrevistadas contribuirá na compreensão acerca do planejamento das docentes, bem como no modo de ensino das mesmas, ora legitimando, ora confrontando as respostas obtidas nas entrevistas. Apresentamos, ainda, a análise dos livros didáticos adotados, feita pelas próprias docentes, com o objetivo de avaliar o trabalho de ortografia proposto pelos livros.

Selecionamos duas propostas de atividades de ortografia. A primeira proposta (Proposta I) (anexo 1) é uma sequência de atividades do Livro didático Porta Aberta de 4º ano e trata sobre sílaba tônica e o emprego das terminações -O e -U. Já a segunda proposta (Proposta II) (anexo 2) é uma sequência do Livro didático Português e Linguagens de 5º ano que trata sobre diminutivos, o emprego das terminações -ZINHO e -SINHO.

A Proposta I contém 6 questões, o objetivo das questões é conduzir o aluno a perceber que usamos a letra O com som de /u/ no final de palavras quando a última sílaba não for tônica. Nesse sentido, o livro parte de atividades que chamem a atenção para as sílabas tônicas e átonas e os grafemas que estão sendo usados nessas situações. As sistematizações são feitas pelo livro de modo que o aluno apenas complemente o esperado. Por exemplo, nas questões 3, 4 e 5 letra b, o livro já conclui o raciocínio sem deixar muita margem para que o aluno erre a resposta ou elabore hipóteses distintas.

A Proposta II contém 13 questões cujo objetivo é trabalhar o uso do diminutivo –ZINHO/-SINHO. Inicia com uma leitura e interpretação de texto (apenas para conversar sobre o texto, visto que as atividades não contribuem em nada para a compreensão do conteúdo específico que se quer trabalhar), a partir da questão 4 inicia o trabalho com o diminutivo, solicitando a localização de uma palavra no texto. As atividades que se seguem levam a criança a compreender, a partir da terminação da palavra, como o diminutivo deveria ser formado. Segue a mesma lógica da Proposta I (Porta Aberta) porém de forma menos diretiva, pois permite ao aluno construir hipóteses um pouco mais livres. Finaliza a unidade com sequências de atividades mais lúdicas que permitem ao aluno manipular um pouco as

aprendizagens construídas.

As Propostas I e II foram escolhidas para serem analisadas pelos professores nesta pesquisa porque apresentaram um trabalho específico com ortografia, porém com direcionamentos distintos. Ambas tentam conduzir o aluno a sistematizar o conhecimento sobre determinada regra, porém a Proposta I é mais diretiva e dá menos margem a construção de hipóteses pelos alunos, as atividades tendem a ser de reprodução/fixação de algo aprendido. Já a Proposta II deixa o aluno um pouco mais livre na sistematização da regra e traz atividades que exigem maior elaboração por parte dos alunos.

Ressaltamos que a análise do Livro didático extrapola nossos objetivos de investigação nesse estudo. Nesse sentido, fizemos apenas uma apresentação dos mesmos. Contudo, corroborando com Silva e Morais (2005, p. 126):

“Defendemos que os professores precisam ter a oportunidade de analisar coleções de livros didáticos [...]” e ainda, que “a análise crítica de livros didáticos implica num processo de mobilização de conhecimentos teóricos de que dispomos – sobre o objeto de conhecimento e sobre seu ensino e aprendizagem [...]”.

Desse modo, analisamos, qualitativamente, a avaliação das propostas selecionadas realizada pelas docentes. Os quadros 15 e 16, abaixo, trazem uma síntese, a grosso modo, do posicionamento das docentes em relação as atividades.

Quadro 15: ANÁLISE DA PROPOSTA I (Porta Aberta 4º ano)

ANÁLISE DA PROPOSTA I (Porta Aberta 4º ano)	Camaragibe										Olinda									
	4º Ano					5º Ano					4º Ano					5º Ano				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Achou a proposta tradicional	X											X			X			-		X
Identificou sua prática com a proposta		X				X		X			X									-
Achou que as atividades não ajudam a refletir				X					X											-
Achou que a proposta não parte de um contexto					X		X						X	X						-
Não teve clareza na análise			X							X						X	X	-	X	

Legenda: (-) não respondeu à questão.

Em um primeiro olhar sobre a análise das professoras à respeito da proposta I, podemos notar que, com exceção de C3, C10, O6, O7 e O9 que não foram claras na análise das atividades e O8 que recusou-se participar desta etapa da entrevista, pois só concordou em fazer tal análise na condição de levá-las para casa e depois entregar por escrito, as demais docentes foram pontuais em seu posicionamento quanto à proposta I. Não houve, por exemplo, dois tipos de respostas.

Visualizando quantitativamente o quadro acima, vimos que 04 docentes analisaram a Proposta I como tradicional, sendo 3 de Olinda e 1 de Camaragibe. Esses mesmos quantitativos se invertem quando observamos os docentes que identificaram sua prática com o tipo de atividade analisada, 3 professoras de Camaragibe e apenas 1 de Olinda. Ressaltamos, porém, que em nenhum momento tais docentes sinalizaram em suas análises que suas práticas eram tradicionais. Apenas a docente C6 fez um aparte, declarando: *“mesmo que a atividade pareça tradicional, (referindo-se à atividade e não a sua prática) é preciso trabalhar a palavra mesmo, é assim que trabalho ortografia com eles”*.

Muitos professores e até teóricos entendem que atividades de conhecimentos linguísticos que não estejam vinculados a gêneros textuais são tradicionais, no sentido ruim do termo. Parte dessa compreensão surge com a ideia de que os textos devem conduzir a reflexão em sala de aula, por essa razão, em algumas situações, já não se faz um trabalho específico com ortografia. Porém, é importante compreender que determinados conhecimentos específicos necessitam ser trabalhados pontualmente, algumas vezes querer atrelar a um gênero textual específico pode apenas ser usar um texto como pretexto. Os docentes muitas vezes se sentem obrigados a trabalhar tudo vinculado a gêneros textuais e começam a apresentar dificuldades em lidar com o ensino de alguns conhecimentos específicos.

Essa dificuldade pode ocorrer, por exemplo, com as docentes C2 e C7 que não planejam o ensino da ortografia, afirmando que a ensinam quando surge a necessidade. Essas mesmas docentes foram as mesmas que relataram utilizar a produção textual dos alunos como diagnóstico para construção do mapeamento, contudo, estão entre as professoras que não tinham objetivos claros quanto ao

ensino da ortografia.

Houve ainda duas professoras que consideraram que a proposta I não ajuda os estudantes a refletirem sobre a ortografia e quatro docentes (2 de Camaragibe e 2 de Olinda) que afirmaram que à proposta I é muito solta, pois não parte de um contexto. As demais docentes não foram claras em suas análises e uma (O8) recusou-se a completar essa etapa. Esclarecemos que o fato de algumas análises não serem satisfatórias diz mais respeito a condução feita pela pesquisadora, do que, necessariamente, ao empenho de as participantes em analisarem as atividades.

Quadro 16 - ANÁLISE DA PROPOSTA II (Português e Linguagens 5º ano)

ANÁLISE DA PROPOSTA II (Português e Linguagens 5º ano)	Camaragibe										Olinda									
	4º Ano					5º Ano					4º Ano					5º Ano				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Achou a proposta boa e completa porque parte do texto	X	X	X		X	X				X	X	X		X	X		X	-		X
As atividades ajudam o aluno a refletir	X			X												X		-		X
A proposta não se adequa a necessidade da turma							X				X							-	X	
Identificou sua prática na proposta									X				X					-		
Achou o livro atual						X												-		
Não teve clareza na análise								X										-		

Legenda: (-) não respondeu à questão.

A Proposta II, por sua vez, destacou-se entre as docentes de modo a emergirem das análises mais de uma impressão acerca dela. Inicialmente, é notório que a grande parte das entrevistadas (13) analisaram a Proposta II como sendo boa e completa, pois parte de um contexto (o uso do gênero textual poema) para trabalhar aspectos específicos da norma. Nesse sentido, reiteramos o que pontuamos anteriormente, as docentes sentem a necessidade da presença de um gênero textual para fugir do que chamam de tradicional. Como já discutimos

anteriormente o poema trazido no livro não contribui em nada para a discussão, serve apenas para que seja localizada uma palavra dentro do texto.

Dentro desse grupo, encontramos as docentes C2, C6 e O1, que mesmo comparando suas práticas a Proposta I, afirmaram ser esta a atividade melhor para se trabalhar ortografia. A docente O1, porém, analisou ainda a proposta II como não sendo uma atividade adequada as necessidades de sua turma, em suas palavras:

Os livros já vem assim, né? Trazendo dentro do texto. Tem que tá dentro do contexto, mas para ser um livro de 5º ano eu achei muito bobinho. Gostei não. Não atende a minha turma. Eu me identifico mais com a outra atividade. (O1)

Seguindo os dados apresentados, 4 docentes, 2 do 4º ano de Camaragibe e 2 do 5º ano de Olinda, perceberam a segunda atividade com maior estímulo a reflexão sobre a norma. Três docentes (incluindo O1, já mencionada) advertiram que esse tipo de atividade não atende ao perfil da turma. Houve ainda afirmação de que “O livro é atual” (C6). E apenas C9 e O3, identificaram sua prática com esse tipo de atividade. Destacamos que embora um quantitativo expressivo tenha considerado a atividade boa e completa pois parte do texto, apenas duas entrevistadas, C9 e O3, reconheceram que ensinam ortografia de modo semelhante a Proposta II.

Notamos que o fato da presença do gênero textual chamou mais a atenção dos docentes para a Proposta II do que a condução das atividades. Na Proposta I, duas docentes (C4 e C9) ainda apontaram que as atividades não ajudavam na reflexão sobre a regra.

Além dessa análise de atividades, as docentes foram solicitadas também a avaliarem o livro didático de língua portuguesa adotado pela escola, ou seja, o livro que elas utilizam. Nesta etapa, verificamos que há uma diversidade de livros didáticos na mesma Rede de ensino, cada escola adotou uma coleção diferente.

Quadro 17 - Livro didático utilizado pelas docentes

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO	Camaragibe										Olinda									
	4º Ano					5º Ano					4º Ano					5º Ano				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manacá	X								X	X					-			-		
Ligados.com		X			X		X								-			-		
Português e Linguagens			X	X				X					X	X	-	X	X	-	X	
Projeto Buriti						X						X			-			-		X
Porta Aberta											X				-			-		

Legenda: (-) não informou qual livro utiliza.

O quadro acima nos mostra que em Camaragibe encontramos 4 livros didáticos diferentes: Manacá, Ligados.com, Português e Linguagens e Projeto Buriti, independente do ano de ensino. Em Olinda encontramos 3 livros diferentes: Português e Linguagens, Porta Aberta e Projeto Buriti. Duas docentes, no entanto, não informaram qual o livro utilizado.

Destacamos que em nenhum momento da entrevista informamos as professoras de qual livro retiramos as propostas I e II, também não revelamos o ano de ensino de cada proposta. Interessante destacar que as docentes que utilizam o livro Porta Aberta e Português e Linguagens, não conseguiram identificar que as propostas que analisaram eram do livro didático utilizado por elas.

Analisando a avaliação das docentes, tanto de Camaragibe, quanto de Olinda, sobre o livro, percebemos que apenas as docentes C3 e C6 em Camaragibe e O1, O2, O6 e O7 em Olinda, consideraram o Livro didático bom, no que concerne ao ensino da ortografia, sob a justificativa de que o livro trabalha a ortografia partindo de um gênero textual. Com tudo, as docentes O2 e O7, afirmaram, em uma outra questão, que uma das principais dificuldades relacionadas ao ensino da ortografia era o Livro didático, mas não justificaram sua resposta.

As demais professoras, avaliaram os livros insuficiente no que se refere ao ensino da ortografia. Em suas falas surgiram palavras que definiam os livros como sendo pouco, incompleto, fraco e descontextualizado. Nesse grupo, C4, C9 e C10, também disseram que o livro didático é uma das dificuldades encontradas para ensinar ortografia. Houve ainda docentes (C8, O3, O5 e O9) que afirmaram que o livro adotado - Português e Linguagens – (com exceção de O5 que não informou qual é o livro porque não o utiliza) tem um nível alto para o grau de necessidade da turma. Sobre esse aspecto, nos chamou à atenção o fato de essas mesmas docentes terem avaliado a Proposta II, extraída dessa coleção, de outro modo. Vejamos:

A professora C8 não foi clara em sua análise, já O3 identificou sua prática a proposta da atividade:

E- A senhora pode fazer uma avaliação do livro didático adotado pela escola, em relação a ortografia? O que a senhora acha do trabalho de ortografia desse livro?

P- Eu não gosto. Os textos são grandes demais, fora da realidade dos alunos. O ideal seria textos curtos, questões fáceis... dentro da realidade deles.

[...]

E- O que a senhora acha dessa Proposta II?

P- Eu gosto muito disso, dessa contextualização. Eu me identifico mais com essa porque começa com o texto e depois vai para a questão ortográfica mesmo. (O3)

Não podemos afirmar que a docente O3 não reconheceu a Proposta II como sendo do próprio livro. Mas em sua fala é notório uma contradição entre sua avaliação do livro didático e da proposta II, pré-selecionada.

O9, por sua vez, foi coerente em sua análise. Para ela, tanto na análise da proposta II, quanto na avaliação do trabalho de ortografia proposto pelo livro que usa em sala de aula, não se adequam as necessidades de aprendizagem da turma pelo seu alto nível de elaboração.

Observando essas análises, nos parece que quando as atividades de ortografia propostas pelos livros didáticos não são boas, pelos motivos expostos, também não são boas por atingirem o outro extremo, serem elaboradas demais para o perfil das turmas. Concluímos, portanto, que embora algumas pesquisas (Silva e Moraes (2005); Val, Martins e Silva; (2009) e Pessoa, Silva e Nascimento (2014), tenham apontado que o tratamento dado a ortografia em algumas coleções de LD tenham sofrido inovações e melhorias nos últimos anos, ainda não parece haver um ajuste quanto aos conteúdos e os objetivos de aprendizagens da norma ortográfica por ano de ensino. Nos questionamos se isso se deve ao fato de não haver, na maioria dos documentos oficiais, prescrições bem delimitadas quanto ao ensino da ortografia, uma vez que o currículo oficial deveria ser a base para elaboração de coleções de livros didáticos, ou se os estudantes têm avançado nos anos de ensino sem, ao menos, terem consolidado conhecimentos ortográficos específicos.

Em uma outra questão, ainda tratando sobre o livro, indagamos se as docentes levavam para suas turmas outros recursos didáticos para trabalhar ortografia como complemento ao livro adotado pela escola. Com exceção de C10 e O7, todas as docentes afirmaram que usam outras coleções e, também, outros recursos como jogos, fichas de atividades, textos impressos, dentre outros, como complemento em suas turmas. A professora C10, justificou que não usa outros

recursos porque embora não avalie o livro como sendo bom, no que tange a ortografia, o utiliza e não sente necessidade de complemento. Analisemos, abaixo, sua resposta:

P- Professora, você pode fazer uma avaliação do trabalho de ortografia contido no livro didático que usa aqui na Rede de Camaragibe?

C10- O livro é Editora Manacá. Veja, é um trabalho muito pouco, muito pouco mesmo, pouquíssimo! Já gêneros textuais é um em cima do outro, mas ortografia, pouquíssimo mesmo. Ele reserva uma ou duas páginas no máximo, quando trabalha, né?

P- Então a senhora usa outros recursos, traz outros recursos pra ensinar ortografia? Para complementar as atividades do livro ou para outras atividades de ortografia?

C10- Não trago recurso não, trabalho só com o livro. Muito dificilmente trago um material impresso. Eu uso o que tenho, que é o livro mesmo.

A fala exposta acima, nos faz refletir sobre alguns pontos. Primeiro, retomando a análise das propostas de atividades, C10 não foi clara ao analisar a proposta I e quanto a proposta II a considerou boa porque parte do texto. Todavia, ao avaliar o próprio livro fez críticas quanto a quantidade de gêneros textuais em detrimento de questões específicas da norma. Segundo, como já comentamos acima, mesmo avaliando o livro como sendo pouco em relação a ortografia, não traz nenhum outro recurso para o ensino da norma ortográfica. Salientamos, ainda, que, mesmo que a docente C10 tenha mencionado outras fontes (mapeamento prévio e a Proposta Curricular), também afirmou que usa o livro didático como base para realizar seu planejamento:

“Geralmente a gente obedece aos parâmetros do livro didático e os parâmetros da caderneta, que é elaborada a partir da Proposta Curricular do município”. (C10)

Diante do exposto, nos questionamos como tem sido realizado o trabalho com a ortografia em sua turma, partindo do ponto de vista de que além de avaliar o livro como pouco, o acha suficiente, uma vez que não utiliza nenhum outro recurso didático, e ainda tendo essa concepção a respeito do livro, o usa como parâmetro para planejamento.

Retomando, a professora O7 afirmou gostar do livro, pois, em suas palavras, *“é completo e traz muitos textos”*.

Diante desse levantamento, verificamos, ainda, que a falta de recursos

apareceu na fala das docentes, predominantemente em Camaragibe, como algumas das principais dificuldades relacionadas ao ensino da ortografia, principalmente no 4º ano, todas as docentes apontaram dificuldades quanto aos recursos para ensinar a norma e apenas uma do 5º ano (C7). Em Olinda também houve uma docente (O2) que sinalizou em sua fala essa dificuldade.

Refletindo sobre a fala das docentes acerca do material didático, seja o livro, seja outros recursos complementares ao livro didático, notamos um despreparo das docentes quanto a atividade de analisar criteriosamente o tratamento dado a ortografia nos LD. Para Silva e Morais (2005, p. 126) “analisar livros didáticos é uma das competências essenciais do trabalho docente”. Para além de avaliar o livro como bom ou não, em relação ao ensino da norma ortográfica, destacamos a necessidade de os professores terem clareza quanto aos critérios de análise. Retomando os quadros 15 e 16, é possível observar nas categorias de análise que não emergiram da fala das docentes nenhuma referência as especificidades ortográficas, como o ensino de regularidades e irregularidades, ou ainda uma análise detalhada de atividades de ortografia, qual enfoque é dado nessas atividades? Na memorização, treino ortográfico, ou na reflexão do conteúdo ortográfico? E muitas outras questões importantes para o ensino da ortografia.

Percebemos, ainda, que parece comum entre algumas docentes a ideia de que uma atividade de LD com pouco ou nenhum texto (Proposta I), não é boa, ao passo que uma atividade com mais de um tipo de gênero textual, como a Proposta II, é boa. Independentemente de o objetivo ser trabalhar ortografia ou não. A esse respeito, reiteramos que partir do texto ou não, não define, necessariamente a qualidade da atividade. Não é o texto em si que atribui ao livro, ou a atividade, especificamente, características de um bom ensino de conhecimentos linguísticos, nesse caso, a ortografia, mas uma articulação entre o texto, o conteúdo a ser trabalhado, a condução da atividade, a finalidade da mesma, dentre outros aspectos que envolvem a prática docente, como por exemplo, a mediação da professora.

Sabemos que o livro, por si só, não garante à aprendizagem. Mas, não podemos negar que o Livro didático é um dos recursos mais utilizado pelos docentes, seja como apoio ao planejamento, seja como complemento ao ensino, ou até mesmo apenas como atividades para casa com o objetivo de fixação da aprendizagem. É inegável também que o livro vem, nos últimos anos, acomodando os novos discursos baseados no letramento ao tradicional ensino da ortografia.

(SILVA, 2008). Nessa direção, considerando nosso objetivo geral, retomaremos e aprofundaremos, sempre que necessário, as análises realizadas pelas participantes, no decorrer dessa dissertação.

Fazendo um apanhado geral de o que vimos até aqui, a falta de clareza quanto aos objetivos de ensino; Os conflitos entre o modo como as professoras planejam o trabalho com a ortografia e em que elas se baseiam para realizar tal planejamento; O despreparo das docentes no que se refere a prática de avaliar o livro didático, nos induz a verificarmos se as professoras de ambos os municípios, Camaragibe e Olinda, conhecem, realmente, as propostas curriculares de seu município para o ensino da ortografia e, caso sim, o que pensam sobre as propostas. A necessidade de elucidar esses questionamentos parte não apenas de o que os dados vêm nos mostrando até aqui, mas, principalmente, de que ao realizar a análise documental das propostas curriculares, tanto de Camaragibe, quanto de Olinda, constatamos que as mesmas foram produzidas de forma coletiva por uma equipe formada não só por técnicos educacionais e teóricos das mais diversas áreas de conhecimento, mas, também, pelos próprios professores. Além disso, os documentos se intitulam norteadores da prática docente.

7. 3 O OLHAR DAS DOCENTES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR

Diante do exposto, discutiremos se as professoras conhecem a Proposta Curricular, como tiveram acesso a ela, o que pensam da Proposta Curricular de seu município de forma geral, discutiremos ainda, se as docentes acham que a Proposta Curricular do município lhe dá subsídios para realizar um planejamento adequado para a turma em relação ao ensino da ortografia, se elas costumam recorrer à Proposta Curricular quando sente algum tipo de dificuldade na hora de planejar. E, ainda, se não existisse Proposta Curricular, mudaria algo em relação ao ensino de ortografia.

As respostas a esses questionamentos, são bastante reveladoras. Vejamos:

Quadro 18 - Impressões das docentes sobre à Proposta Curricular

Impressões sobre à Proposta Curricular	Camaragibe										Olinda									
	4º Ano					5º Ano					4º Ano					5º Ano				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conhece a Proposta		X	X		X		X		X		X	X	X		X	X		X	X	X
Conhece parcialmente a Proposta	X			X		X		X									X			
Não tem acesso a Proposta										X				X						

O Quadro acima, nos mostra que pouco mais da metade, 13 (treze) docentes, afirmam conhecer à Proposta Curricular de seu município. Cinco (5) docentes, a conhecem parcialmente e duas (2) informaram que não tem acesso à Proposta Curricular, logo não a conhecem. Relembramos que um dos critérios para participação neste estudo foi que tivessem, no mínimo, 3 (três) anos de vínculo efetivo na Rede municipal de ensino, de forma a assegurar que, nesse espaço de tempo, as professoras teriam tido acesso a Proposta Curricular de seu município. Um primeiro aspecto a ser observado é, justamente, o tempo de ensino na Rede.

Entre as professoras que afirmaram não ter acesso a Proposta e as que a conhecem parcialmente, estão às professoras com menos tempo de ensino no município, conforme esclarece o quadro 10, de caracterização das docentes entrevistadas. Porém, dentre elas, as docentes C4 e C8, que afirmaram conhecer parcialmente, são as professoras que possuem mais tempo de ensino da Rede municipal de Camaragibe, 26 anos e mais de 20 anos, respectivamente. O segundo aspecto que nos chama a atenção, é que as duas professoras que não tinham acesso e as cinco que conheciam parcialmente, expressaram opiniões tanto positivas, quanto negativas, sobre o documento curricular. Por exemplo, algumas docentes explicitaram que a proposta é boa (C1, C6, C8, C10 e O7), que a proposta é superficial no tratamento dado a norma ortográfica (C4), avaliaram, ainda, que o Currículo não se adequa a realidade da turma (C8 E O7), que a Proposta é demasiadamente extensa (C6) e que precisa de atualização (C6).

Não consideramos, aqui, tais análises, uma vez que, como dito acima, relataram não conhecer à Proposta como um todo. Logo, entendemos que não

estariam aptas a expressar tais considerações.

O quadro 18, ainda nos revela que, dentre as professoras que conhecem parcialmente o documento, com exceção da professora O7, são vinculadas ao município de Camaragibe. Inicialmente, esse dado não pode ser considerado conclusivo para refletirmos acerca do tema, contudo, ao aprofundarmos a análise das questões levantadas, observamos que, é nesse Município, Camaragibe, que 3 (três) docentes (C5, C6 e C10) relatam insatisfação quanto a representação de a Proposta na Caderneta escolar. Vejamos o que dizem:

Conheço, nós construímos junto com a equipe técnica. Eu acho ela rica, tem uma abrangência considerável, mas o que eu lamento é a maneira como ela foi disposta na caderneta. Acabou criando uma quantidade de notas que ele precisa ser avaliado, é irreal. (C5)

Não conheço tão a fundo, pois tenho poucos anos de rede, mas já tivemos formações. Os novatos não receberam ela [...] Eu uso mais a caderneta, o planejamento da caderneta, os objetivos de ensino que tem lá, mas a proposta é muito extensa, a gente tem que atribuir muita nota. Eu recorro, me baseio na parte que contém na caderneta. (C6)

Essa gestão de agora, deixou o professor sem norte, sem formação. Eu tô a quase 4 anos na rede e nunca tive formação pra explicar a proposta, pra explicar a perspectiva da proposta. Eu não tenho acesso a proposta, eu tenho a caderneta, o que contém nela. (C10)

As falas acima, nos fazem refletir sobre o processo de elaboração da Proposta, que se mostrou colaborativa, e a questionar o real objetivo de, na Caderneta escolar, conter uma síntese da mesma. Não condenamos a síntese em si, mas alertamos para o fato de, embora haver na Caderneta do Professor, os objetivos de ensino, as metas a serem atingidas, que são pensadas a partir da Proposta Curricular, não há, ao que parece, nesse conteúdo, orientações, embasamento teórico e metodológico, que, conforme analisamos, compõe o documento oficial. Esse dado nos sugere que a caderneta, como suporte, não contribui para a definição de objetivos bem definidos quanto ao ensino da ortografia.

Quanto à maioria das docentes que **afirmaram conhecer a Proposta Curricular**, informaram que a conhecem por possuir um exemplar e/ou por ter participado da elaboração do documento, como é o caso de C3, C5, C7, C9, O1 e O3. Das 13 (treze) docentes que conhecem o documento, apenas 6 (seis) a avaliaram como sendo **boa** (C2, C5, C7, O2, O5 e O7), de modo geral. No que se refere ao tratamento dado ao ensino da ortografia, as professoras C9, O1, O8 e O10

a consideram **superficial**. Observamos, ainda, 7 (sete) professoras que explicitaram que a Proposta Curricular **não se adequa a realidade/necessidade dos estudantes**. Foram elas: C2, C8, C9, O5, O7, O9 e O10. Já as docentes C3, O6 e O8, disseram que **o documento precisa ser refeito, atualizado**. Como vimos no Capítulo de análise documental, as Propostas foram publicadas a mais de 5 (cinco) anos.

No que se refere a recorrer ou não à Proposta Curricular para realizar o planejamento, apenas 3 (três) professoras (C7, C9 e O9) relataram **recorrer regularmente**. A fala de C7, a seguir, ilustra essa questão:

A gente tem que buscar pra fazer o trabalho, ela é um facilitador, dá um bom suporte, mas temos que aprofundar aquele conteúdo. Nosso português tem muitas regras, se o professor não for buscar não vai conseguir. Eu não fico dependendo só dali não. Todos os dias eu tenho que consultar a proposta para ter dali minha sequência, buscar meus objetivos de ensino para planejar. (C7)

A fala da professora acima, nos mostra, claramente, que ela busca consultar com frequência a Proposta Curricular para definir seus objetivos de ensino. Entretanto, C7 está entre as docentes que demonstraram não ter objetivos de ensino da ortografia, bem como não planejar momentos específicos de ensino, trabalhando a norma apenas quando surgem as dificuldades dos estudantes. Diante a divergência dos dados anteriormente apresentados, com o extrato de fala da docente, consideramos importante esclarecer o motivo pelo qual, inicialmente, categorizamos a resposta da professora C7, no quadro 11, referente aos objetivos de ensino da ortografia, como em **não deixou claro os objetivos de ensino**. Ao responder tal questão, C7 relatou: *“Eu acompanho a turma já tem 3 anos, então isso facilita muito. Então eu venho apenas consolidando as aprendizagens. Pois eles estão aptos na leitura, na escrita e na produção de texto”*.

Quanto a **não recorrer ao currículo**, obtivemos essa resposta das docentes C2, C4, O3, O4, O5, O6 e O10, pelos motivos já apresentados, não ter acesso, a considerar superficial, não se adequar as necessidades da turma e demais avaliações feitas por elas. As 10 (dez) outras docentes que não pertencem a esse grupo e nem ao das professoras que recorrem ao currículo, suas respostas não foram claras o suficiente ou, ainda, demasiadamente evasivas quanto a essa pergunta.

Um outro dado obtido através da entrevista foi que das 20 docentes

participantes, 9 (nove), dentre elas C4, C5, C7, C8, C9, O5, O6 e O8, afirmaram que **se não existisse Proposta Curricular**, nada mudaria em sua prática e, principalmente, quanto ao ensino da ortografia. Apenas O7 e O9, fizeram reflexões sobre essa hipótese. Vejamos:

“A proposta é uma diretriz, ela me dá um norte, se ela não existisse minha prática seria mais empobrecida”. (O7)

“Eu acho que ficaria uma coisa solta, tem que ter a base né. Ela é uma espécie de bússola. Entendeu? Tem que ter”. (O9)

As falas expostas acima exemplificam a concepção de currículo assumida neste estudo. Entendemos, assim como Leal e Brandão (2012) que, dentre outros documentos, os documentos curriculares oficiais, são orientadores da ação docente. Na contramão dessa visão sobre o currículo, além das professoras, elencadas anteriormente, cuja afirmação revela que o currículo oficial não interfere em suas práticas, notamos que C1, C2, C3, C6, O1, O2, O3, O4 e O10, não emitiram opinião sobre a pergunta. O posicionamento dessas docentes, de não reflexão a respeito da importância de existir, em uma Rede de Ensino Municipal, um documento curricular oficial que normatize o ensino e que regule **o que e quando** os conteúdos de ensino devem ser trabalhados, nos faz refletir mais uma vez na concepção de ensino dessas professoras. O que está subjacente a essa ausência ou descrédito para com a Proposta Curricular de seus municípios? E, mais, em o ensino. O que ensinam? Como ensinam? A partir de o que ensinam?

Fechando a análise das professoras sobre a Proposta Curricular, verificamos, mesmo sem termos elaborado tal pergunta, que na fala das docentes, com exceção apenas de O4, O5, O9 e O10, todas as docentes explicitaram que na hora de planejar suas aulas, especificamente, as aulas de ortografia, consideram e recorrem a outras fontes além do currículo oficial do município.

Em síntese, selecionamos a resposta da docente C9, cujos aspectos abordados em sua fala, retratam o posicionamento de a maioria das participantes entrevistadas:

“A gente trabalha com ela, eu fiz parte da formação dela. Essa proposta nasceu de um encontro de professores, estudando, tendo formações. Isso em todas as matérias. Então foi muito importante essa construção, mas hoje

eu percebo que ela é muito além para uma rede municipal, eu ainda recebo no 5 ano alunos no alfabético A. A proposta é muito boa, muito interessante, mas não tem como ser realizada na rede. Os anos iniciais ainda não cumprem com o que deveriam. Eles chegam sem nunca terem produzido, sem saber as sílabas mais simples. E os professores não conseguem acompanhar. Mas a gente não tem formações para consolidar essa proposta. Além de que ela é muito longa. Em relação a ortografia, a nível de análise linguística ela é pouca. Falta aprofundar a questão ortográfica mesmo. Ela colocou que todas as regras ortográficas fossem consolidadas até o 3º ano, mas se eles consolidassem não teria problema né, mas eles não chegam consolidados, aí não posso dar continuidade ao que propõe a proposta né. Tenho que voltar sempre. Se eles não dominam M com N, eu tenho que voltar lá né, não posso avançar. A questão ortográfica fica muito desejada. Todos os dias a gente tem que tá de olho na proposta, no objetivo da proposta. Eu recorro a outros livros, vídeo aula, outros recursos, a proposta mesmo ela não ajuda muito não. Se não tivesse ela, voltaria no tempo, mas depende muito do professor. O caminhar seria mais dificultoso, mas eu que aprendi nas formações continuaria nessa proposta porque eu sei que dá certo, mas as novas professoras...”. (C9)

Considerando o que vimos até aqui, salvo duas professoras que não tiveram acesso ao documento, todas as docentes entrevistadas conhecem, ainda que parcialmente, a Proposta Curricular de seu município. E, como relata tão detalhadamente, a professora C9, grande parte pensa que a proposta é boa e que, no que diz respeito à ortografia, poderia ser mais aprofundada, dentre outros aspectos que a caracterizam. Porém, acreditam que ela, por si só, não é suficiente para nortear e embasar o planejamento. Inferimos, através dos dados, que muitas outras questões interferem na relação professor-currículo. As políticas de Ensino da Gestão municipal e com maior evidência, a falta de Formações continuadas com foco na Proposta Curricular, parece causar esse maior distanciamento entre o documento e o professor, sobretudo, no tocante a ortografia da Língua Portuguesa.

Todos esses aspectos influenciam de forma direta em o modo como os professores ensinam.

7. 4 O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Ao tratar sobre o ensino da ortografia, Pessoa (2012) problematizou algumas questões que emergiram a partir do avanço dos estudos da língua e do advento do letramento, os quais, por interpretações incoerentes realizadas por algumas comunidades educativas, provocaram o desaparecimento do ensino da ortografia nas escolas; uma vez que, para alguns professores o ensino sistemático da

ortografia implica em regressar a um ensino tradicional. Diante disso, surge a questão: como ensinar ortografia? A autora, corroborando com vários pesquisadores, posiciona-se no sentido de que a mediação do professor no processo de aprendizagem da norma ortográfica é indispensável, assim como o trabalho específico, reflexivo e não apenas mnemônico com as regularidades e irregularidades da norma.

Assumindo essa concepção de ensino da norma ortográfica, analisamos como as docentes de Camaragibe e Olinda tem trabalhado com esse objeto de conhecimento no segundo ciclo do ensino fundamental, procurando identificar se as orientações curriculares para o ensino da ortografia são explicitadas/relatadas em suas práticas e de que forma. Para isso, solicitamos que as docentes entrevistadas relatassem o trabalho feito com ortografia nos últimos meses. A partir desses relatos, construímos o quadro a seguir:

Quadro 19: Como ensina

Como ensina	Camaragibe										Olinda									
	4º Ano					5º Ano					4º Ano					5º Ano				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A partir do texto	X	X	X	X		X		X	X		X		X	X		X			X	
Através da correção				X					X	X	X			X		X				
Na reescrita do texto									X											
Através de pesquisa de palavras (em suportes diversos)				X												X				X
Através de pesquisa no dicionário											X									
Com ditados				X				X		X	X	X				X			X	
Dentro de análise linguística					X															
Dentro do campo semântico					X															
Explanção do conteúdo						X														
A partir da Leitura							X		X			X								
Partindo da interpretação de textos							X		X											
Através de atividades de completar palavras						X						X								
Através de atividades não especificadas															X	X				
Através de jogos										X	X		X						X	
Ensino específico					X					X										
Dá a regra (explica como escreve)											X									
A partir de projetos													X							
Não ensina ortografia															X	X	X			

Notoriamente, o levantamento apresentado no quadro evidencia que as docentes com o objetivo de falarem sobre suas práticas, o como ensina, a expressam listando o que fazem e não o como fazem. Diante disso, reconfiguramos os dados acima em 4 (quatro) blocos de análise: Ensino através de atividades diversas; Ensino utilizando recursos; Ensino reflexivo; Não deixou claro o modo como ensina e/ou não ensina ortografia. Salientamos que, o quadro seguinte apresenta diferenças quanto as atividades, em relação ao anterior, uma vez que aprofundamos a análise e com isso, identificamos, de fato, o que as professoras fazem para ensinar ortografia em suas turmas.

7. 4. 1 Ensino através de atividades diversas

Quadro 20 - Ensino através de atividades diversas

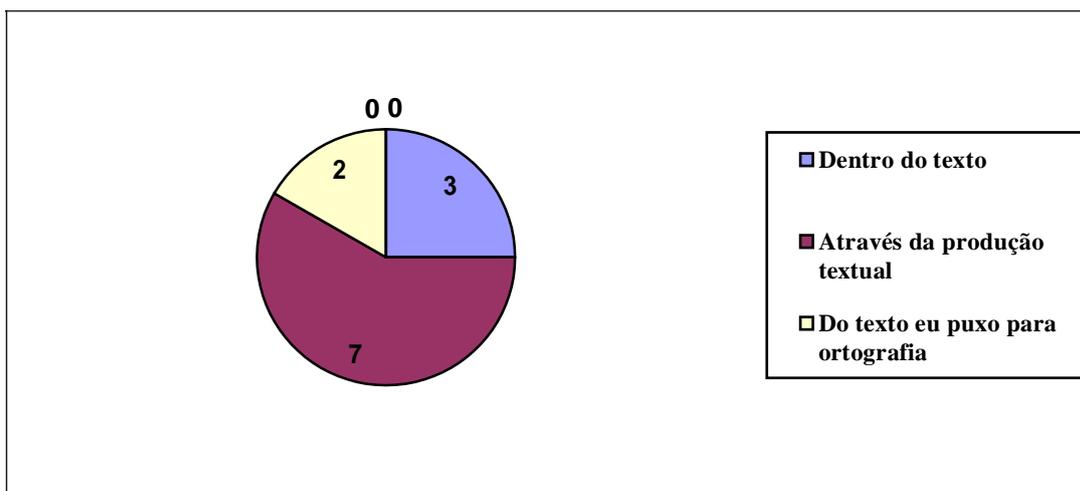
Ensino através de atividades diversas	Camaragibe										Olinda									
	4º Ano					5º Ano					4º Ano					5º Ano				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A partir da produção textual	X	X	X	X	-	X		X	X		X	/	X	X	/	X	/	/	X	-
Através da correção				X	-							/		X	/	X	/	/		-
utilizando ditados					-					X		/			/	X	/	/		-
A partir da Leitura e interpretação de textos					-		X		X			/			/		/	/		-

Legenda: (-) Não citou nenhuma atividade; (/) Não deixou claro ou não ensina.

O quadro 20 mostra que a maioria (12 docentes), de modo geral, afirma ensinar ortografia **a partir do texto**. Por município, 07 docentes de Camaragibe e metade (05) docentes de Olinda. Mais outras 4 (quatro) atividades (através da correção, na reescrita do texto, a partir da leitura e partindo da interpretação) são respostas relacionadas com uso do texto, contudo analisaremos separadamente.

No que tange ao “ensino” **a partir do texto**, trouxemos, no gráfico a seguir, um panorama das afirmações mais recorrentes das professoras, ao mencionarem o texto como partida para o trabalho com a ortografia:

Gráfico 01 - Panorama do ensino a partir do texto



Legenda: Os números correspondem às afirmações relacionadas ao texto presente na fala das 12 docentes.

Com o auxílio do gráfico, é possível visualizar que as respostas relacionadas ao ensino a partir do texto, é separada em subcategorias que, de acordo com a diversidade de respostas das docentes, conferem maneiras, também, diversas de trabalhar partindo do texto. No entanto, é necessária uma análise aprofundada dessas respostas, para entendermos, de fato, como é o ensino relatado pelas docentes.

No caso de C3 e O6, por exemplo, elas declaram: **“do texto eu puxo pra ortografia”**. (C3). Porém, ao relatar, com maiores detalhes, emergem outros aspectos do ensino da norma. Analisemos, qualitativamente, as respostas:

“Do texto eu puxo pra ortografia. Eles já sabem que eu vou trabalhar, R/RR, S/SS. Então trago textos, palavras com essas dificuldades. Eu não dou a regra. Eu quero que eles descubram, reflitam... faço perguntas, sou a orientadora. Fico muito feliz quando eles descobrem. Não é fácil fazer eles pensarem não. É uma aula todinha. Dentro de meia hora eu poderia dar a regra e pronto. Né? Mas não dou a regra. Coloco palavras e vou fazendo questionamentos para eles chegarem na resposta. Isso pra eles descobrirem... mas depois nunca mais esquecem, porque foram eles quem criaram a regra. Quem descobriram como é a regrinha”. (C3)

“Geralmente eu gosto de trabalhar com eles cruzadinhas, caça-palavras, ditado de frases ou palavras, procurar palavras em jornais. Faço muito pesquisa e produção textual. **Trabalho muito com texto, aí puxo pra ortografia.** Fazendo separação de sílabas... questiono muito com a turma: tá certo? Tá errado? Jogo sempre para o grande grupo. Gosto de fazer correção coletiva e em casos específicos vou de um por um sempre junto deles para que eles tenham essa reflexão”. (O6)

As docentes C3 e O6, mostram que é possível um trabalho específico e reflexivo com a ortografia partindo do texto. No caso de C3, ela demonstra a preocupação em selecionar textos adequados à necessidade da turma e ao conteúdo a ser explorado pelos estudantes. Já O6, revela que esses textos são produções dos próprios estudantes. O que é positivo nas duas formas de ensinar partindo do texto, na prática das docentes acima, é que tanto o ensino da produção textual, quanto o ensino da ortografia, parecem ser realizados respeitando os aspectos específicos de cada conteúdo.

Vimos, na análise documental das propostas curriculares, que os documentos não trazem orientações específicas para o ensino da ortografia dentro do eixo Produção de textos escritos, tão pouco, indica, explicitamente, que o ensino da norma ortográfica deve partir do texto. Ao que parece, no discurso das professoras, é que o uso do texto, seja textos selecionados por elas, ou produções textuais dos alunos, são usados como base para o trabalho com a ortografia. Inferimos tal afirmação, pois, além de descrevem um ensino comprometido com a reflexão, uma vez que na fala de ambas, citam que é importante que *“eles reflitam”* (C3), ou ainda, *“para que eles tenham essa reflexão”* (O6). E, ainda, transparecem outro princípio essencial ao ensino da norma, que é a mediação das docentes quanto a explicitação dos conhecimentos ortográficos por parte dos alunos. As duas professoras, em suas falas, mostram a preocupação em favorecerem esses momentos quando direcionam os questionamentos à turma.

A partir da entrevista, observamos, também, outra subcategoria de tipo de ensino a partir do texto, o ensino **dentro do texto**. Adiantamos que, as docentes C1 e C9, caracterizaram seu trabalho dessa forma, mas, o “dentro do texto” relatado por elas, se enquadra, no contexto da resposta, dentro das categorias Leitura e Interpretação, analisadas mais à frente. Tais categorias também são relacionadas ao texto, evidentemente. Vejamos, portanto, o que diz O1, quando questionada como ensina ortografia em sua turma:

“Eu gosto muito de trabalhar com o texto. Eu trabalho a ortografia **dentro do texto**, para que eles façam a reflexão, porque não adianta trabalhar a ortografia separadamente. Hoje é tudo contextualizado. **Dentro do texto** vou realizando as intervenções ortográficas. Quando surge eu vou e explico como é que se escreve. Faço ditado. Nesse ditado vou e corrijo, depois vão para o dicionário. É assim a ortografia. (O1)

O modo de ensino exposto, revela alguns aspectos da concepção de ensino da ortografia da docente O1. Primeiramente, ao justificar sua resposta com a afirmação “*não adianta trabalhar a ortografia separadamente. Hoje é tudo contextualizado*”, O1, evidência uma perspectiva de ensino, a qual consideramos equivocada, que entende que tudo deve ser contextualizado e por isso não pode haver momentos específicos de ensino da ortografia. Nessa concepção, o texto torna-se pretexto para o “ensino” de os conhecimentos linguísticos e o ensino da convenção ortográfica acaba sendo negligenciado. Segundo Morais (2005), no contexto atual de ensino da língua materna, que propõe o letramento, tem surgido “um movimento que tem se expressado tanto na ausência quanto na não-sistematicidade do ensino de ortografia”. (p.64)

Na contramão desse movimento, insistimos que a ortografia deve estar associada a um trabalho sistemático, cujas regularidades e irregularidades, sejam ensinadas de forma específica e baseada na reflexão, reelaboração e explicitação dos conhecimentos ortográficos. Um segundo ponto observado no depoimento de O1, é que a docente em questão realiza intervenções ortográficas. Em suas palavras ela “**explica como é que se escreve**”. Esse modo de conceber o ensino da ortografia não reconhece o aprendiz como um sujeito que processa ativamente a aprendizagem da norma ortográfica. Além de ser um tipo de “ensino” que não considera o erro como um processo de reelaboração da escrita. Assim, o ditado, como relatado pela docente, acaba se tornando um treino ortográfico, através do qual os estudantes irão memorizar a forma correta de grafar, mas não terão compreendido os princípios gerativos da convenção ortográfica.

Ainda analisando o “ensino” a partir do texto, entrevistamos 07 docentes (C2, C4, C6, C8, O4, O6 e O9), que descreveram que ensinam ortografia **através da produção textual**, ou seja, as docentes usam o texto produzido como um recurso aliado a outras atividades, para trabalharem ortografia em suas turmas. Abaixo, apresentamos as falas das docentes, quando afirmam ensinar através da produção textual e ao lado o que, de fato, é trabalhado na turma:

Quadro 21 - Explicitação das docentes acerca do ensino através da produção textual

<p><i>“Muito com a produção textual e interdisciplinaridade. Eu vejo textos que tenham muitas palavras com aquelas regras e aí vou trabalhar com eles essas palavras através do texto”. (C2)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de palavras
<p><i>“Através das produções escritas deles. Quando corrijo vejo as dificuldades deles, e aí vou começar a trabalhar aquilo, vou corrigir com eles no quadro. Mando fazer pesquisa de palavras. As vezes é um ditado. É assim que trabalho”. (C4)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correção • Pesquisa de palavras • Ditado
<p><i>“Produção textual, na produção textual a gente vê tudo, além disso a ortografia. Explicação, exercícios de completar palavras, vê no dicionário também é muito importante”. (C6)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação • Atividades de completar palavras • Pesquisa em dicionário
<p><i>“Produção de texto, ditado, é produção. É isso”. (C8)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ditado
<p><i>“Eu trabalho em cima da produção, faço as correções e daí parto pro miudinho, palavrinhas cruzadas, jogos, caca-palavras”. (O4)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correção • “Parto pro miudinho” * (não deixou claro) • Jogos com palavras

<p><i>“Geralmente eu gosto de trabalhar com eles cruzadinhas, caça-palavras, ditado de frases ou palavras, procurar palavras em jornais. Faço muito pesquisa e produção textual. Trabalho muito com gênero textual, aí puxo ortografia. Fazendo separação de sílabas... questiono muito com a turma: tá certo? Tá errado? Jogo sempre para o grande grupo. Gosto de fazer correção coletiva e em casos específicos vou de um por um sempre junto deles para que eles tenham essa reflexão”. (O6)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos com palavras • Ditado • Pesquisa de palavras • Atividades com palavras • Correção coletiva
<p><i>“Ditado, produção de texto, gosto muito de joguinhos de formação de palavras, de quebra-cabeça”. (O9)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ditado • Jogos com palavras

As falas das docentes comprovam o que verificamos ao analisar suas impressões sobre o Livro didático e as propostas de atividades pré-selecionadas, a preocupação em apresentar um trabalho cujo foco está centrado no texto, na produção textual, como alternativa a um trabalho tradicional, todavia, o detalhamento das ações evidencia um trabalho pautado em outras atividades, conforme visto na tabela acima, e não a partir do texto.

Subjacente ao relato dessas docentes está o discurso oficializado nas Propostas curriculares, cujo enfoque, de acordo com a análise documental realizada, está no ensino dos gêneros textuais. Diante dessas evidências, inferimos que, quando indagadas acerca do planejamento do ensino da ortografia, as professoras, revelam, na verdade, o planejamento para o trabalho com o texto. Essa compreensão justificaria a desarmonia entre objetivos de ensino da ortografia, o planejamento e o ensino da norma ortográfica apresentados nas entrevistas com as docentes.

É preciso, mais uma vez, tornar compreensível que, a ortografia brasileira está organizada em casos regulares e irregulares, os quais deverão ser tomados como alvo de ensino. Diante disso, temos por certo que o ensino e aprendizado da

ortografia não se dá, unicamente, por estratégias de memorização de regras e nem da grafia correta das palavras. O estudo aprofundado de suas propriedades nos revelam princípios que devem ser tomados como objeto de conhecimento reflexivo e sistemático em sala de aula. Tendo em vista tais aspectos, as atividades utilizadas para ensinar ortografia, associadas a produção de textos escritos, precisam ser analisadas com um olhar atento.

A atividade de produção de textos escritos, mencionada por grande parte das professoras, não se configura como atividade de ortografia, e, concebemos, que com relação a esse tópico, já discutimos exaustivamente.

Seguindo-se a atividade de produção de textos, nos deparamos com a **correção**. As docentes C4, C9, C10, O1, O4 e O6, mencionaram esse tipo de atividade como prática de ensino da norma. A correção, em si, cabe várias reflexões, quem corrige? O professor ou o aluno? A correção acontece de forma unilateral ou coletivamente? Os estudantes são conduzidos a refletirem e reelaborarem seus conhecimentos durante a correção? A seguir, podemos observar o relato de C4, O4 e O6, as demais, ao analisarmos qualitativamente suas respostas, identificamos que o ensino não está pautado na correção e sim em outras atividades. Vejamos o que dizem:

Através das produções escritas deles. Quando corrijo vejo as dificuldades deles, e aí vou começar a trabalhar aquilo, vou corrigir com eles no quadro. Mando fazer pesquisa de palavras. As vezes é um ditado. É assim que trabalho. (C4)

Eu trabalho em cima da produção, faço as correções e daí parto pro miudinho, palavrinhas cruzadas, jogos, caca-palavras (O4)

Trabalho muito com gênero textual, aí puxo ortografia. Fazendo separação de sílabas... questiono muito com a turma: tá certo? Tá errado? Jogo sempre para o grande grupo. Gosto de fazer correção coletiva e em casos específicos vou de um por um sempre junto deles para que eles tenham essa reflexão. (O6)

Em C4, percebemos que, mesmo fazendo alusão ao ditado e a pesquisa de palavras, as quais consideramos como atividades relacionadas ao ensino, o modo como ensina a ortografia da docente se revela na correção de palavras grafadas com erros ortográficos no Quadro. O4, por sua vez, não deixa claro como realiza a correção, porém, inferimos que, a docente corrige as produções escritas com o objetivo de, a partir dos erros encontrados, partir para atividades complementares,

como exemplifica sua fala. Já O6, explicita que gosta de fazer a correção coletiva e, quando necessário, corrige separadamente, buscando sempre que os estudantes reflitam sobre seus erros.

Quanto ao **ditado**, embora, inicialmente, boa parte das docentes tenha se referido a ele para ensinar ortografia, concebemos que essa atividade se enquadra como auxiliar ao ensino da norma na prática das docentes C10 e O6, cujo ensino da ortografia se caracteriza em outro bloco de análise, **Ensino sistemático**, que analisaremos adiante. As outras docentes que citaram o ditado, ao responder como ensinam ortografia, não deixaram claro como o fazem, ou ainda, não ensinam ortografia. Entendemos que muitas vezes o ditado tem sido utilizado no trabalho com a norma ortográfica como treino ortográfico, dissociado de uma reflexão maior da convenção ortográfica e, ainda, sem uma mediação adequada, por parte das professoras.

A leitura e a interpretação do texto, surgiu também como atividades ligadas ao ensino da ortografia, na fala de C7 e C9. Onde analisaremos no bloco de discussão Ensino sistemático.

7.4.2 Ensino utilizando recursos

Os recursos didáticos são importantes aliados do professor para efetivação de um planejamento de ensino. Dentre as diferentes possibilidades que sirvam de auxílio ao planejamento, à mediação e à intervenção pedagógica, com vistas a auxiliar os alunos no processo de domínio da convenção ortográfica, o professor poderá valer-se de diferentes estratégias e recursos. Dentre estes, conforme Pessoa e Melo (2011), o uso de recursos didáticos como os jogos e os dicionários podem facilitar o processo durante o qual a criança deverá construir, descobrir e compreender os princípios ortográficos que ora são regidos por regularidades e ora por irregularidades

Identificamos, como **recurso didático** presente na fala das docentes, o dicionário (O1) e os jogos ortográficos (C10, O4 e O9). Analisemos, portanto, o que dizem as docentes:

“[...] Dentro do texto vou realizando as intervenções ortográficas. Quando surge eu vou e explico como é que se escreve. Faço ditado. Nesse ditado vou e corrijo, depois vão para o dicionário. É assim a ortografia. (O1)

O **uso do dicionário** por O1, como é possível observar, é apenas para verificação da forma correta de grafar as palavras. Através desse extrato de fala da professora, concluímos que ela não ensina ortografia, ela “*explica como é que se escreve*”. Sobre a utilização do dicionário, a Proposta Curricular dos dois municípios investigados traz como objetivo de ensino da norma saber fazer consulta ao dicionário para diferentes finalidades.

Quanto a **utilização de jogos**, temos as seguintes respostas:

[...] gosto também de trabalhar com jogos, bingo, utilizando palavras. (C10)

Eu trabalho em cima da produção, faço as correções e daí parto pro miudinho, palavrinhas cruzadas, jogos, caca-palavras.(O4)

Ditado, produção de texto, gosto muito de joguinhos de formação de palavras, de quebra-cabeça (O9)

Segundo Pessoa e Melo (2011), quando discutiram a respeito do uso de jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem da ortografia, temos:

... o jogo, em seu aspecto pedagógico, apresenta-se como um recurso produtivo para o professor que busca nele um apoio para o ensino de conteúdos muitas vezes considerados de difícil assimilação. Os jogos também são produtivos para o aluno, desenvolvendo sua capacidade de pensar, analisar, compreender, levantar hipóteses testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação (PESSOA e MELO 2011, p. 31).

Deste modo, podemos afirmar que o uso de jogos pode constituir-se enquanto instrumento potencializador do processo de ensino e aprendizagem da norma, pois, além do que já fora explicitado por Pessoa e Melo (2011), o aspecto lúdico que está intrínseco ao jogo pode contribuir com a motivação dos alunos. O professor, portanto, pode aproveitar as diversas chances oportunizadas pelo jogo para provocar e solicitar a explicitação dos porquês de determinado aluno haver decidido notar determinada palavra com determinada letra. Mesmo que o aluno não consiga verbalizar a regra tal qual apresentada pela gramática, convém ressaltar a importância de o docente atentar para os outros meios de explicitação da norma, fruto das constantes reelaborações mentais que o aprendiz realiza a respeito da escrita.

Logo, temos que o papel de mediador exercido pelo docente é de suma importância para que o aprendizado da ortografia se dê de forma eficaz. Tal

aprendizagem, portanto, só ocorre “(...) quando o professor atua como orientador nesse processo, criando um ambiente estimulador, organizado e capaz de atingir os objetivos propostos pelo jogo. Assim sendo, o uso pedagógico de jogos visa favorecer à aprendizagem e contribuir na avaliação do aluno”. (PESSOA e MELO, 2011, p. 33).

Ainda convém ressaltar que os docentes podem utilizar os jogos tanto para iniciar uma reflexão sobre o objeto de conhecimento a ser trabalhado – regularidade ortográfica, por exemplo, tanto quanto para oportunizar o complemento e consolidação das aprendizagens (PESSOA e MELO, 2011).

7. 4. 3 Ensino Reflexivo

Analisamos como **Ensino reflexivo** da norma ortográfica, as falas das docentes C9, C10 e O6:

Dentro do texto. A gente pega o texto, já fez leitura, interpretação, então dentro daquele texto vou procurar aquelas palavras com AO ou AM, e aí vamos refletir, questionar. Trabalhei R no infinitivo com textos, o livro é pouco, eu tento explorar ele também, estar atrelada ao texto. É muito comum a gente ir para o texto, reflete, faz a correção e a reescrita do texto. (C9)

O recorte da entrevista com a professora C9, não nos permite garantir que o seu trabalho com a norma ortográfica aconteça de forma reflexiva, tal como ela relata. Mas, a expressão “*e aí vamos refletir, questionar*”, nos possibilita supor que a docente conduza momentos de ensino da ortografia no qual os estudantes reflitam sobre alguns aspectos ortográficos. Mas, ainda é perceptível em sua fala o destaque maior ao texto. Nesse sentido, a docente ainda reforça sua avaliação do livro didático, caracterizando-o como pouco no que tange ao ensino da ortografia, por sua limitação quanto aos gêneros textuais.

Para trabalhar ortografia tem que ser no miudinho mesmo, né? Bem nas entrelinhas. Eu não posso ficar só atrelada ao texto e esquecer a estrutura da palavra né, então exemplo: emprego do X, CH, ir nas entrelinhas mesmo, as pessoas até me criticam, dizendo que tem que ser contextualizada, mas é necessário. Eu gosto muito de utilizar o ditado, dentro de um contexto, faço uma contação de história e pego palavras chaves dali e faço o ditado né, em seguida faço a correção com eles e depois para eles mesmo fazerem a correção, [...] gosto também de trabalhar com jogos, bingo, utilizando palavras. (C10)

C10, por sua vez, revela em sua fala sobre como ensina, uma outra perspectiva. O ensino específico de os princípios gerativos da norma. O que ela denomina de ensinar o miudinho, a estrutura da palavra. E releva, ainda, um estranhamento de seus pares quanto a sua prática. O discurso de o ensino dos conhecimentos linguísticos associado sempre ao texto, contextualizado. Sua fala nos mostra também a utilização de estratégias de ensino e recursos, como o uso de palavras-chave, ditado e jogos ortográficos.

Geralmente eu gosto de trabalhar com eles cruzadinhas, caça-palavras, ditado de frases ou palavras, procurar palavras em jornais. Faço muito pesquisa e produção textual. Trabalho muito com gênero textual, aí puxo ortografia. Fazendo separação de sílabas... questiono muito com a turma: tá certo? Tá errado? Jogo sempre para o grande grupo. Gosto de fazer correção coletiva e em casos específicos vou de um por um sempre junto deles para que eles tenham essa reflexão. (O6)

A docente O6, verbalizou o ensino utilizando atividades estratégicas para trabalhar ortografia, cruzadinhas, caça-palavras, pesquisa de palavras em jornais, que, inclusive, o suporte jornal, confere aos alunos a oportunidade de contato com materiais impressos, um dos princípios de um ensino que valoriza a reflexão. Além de constante incentivo de explicitarem seus conhecimentos, quando são questionados em o grande grupo.

Concluimos, mesmo sem maiores elementos para aprofundar nossa análise, que os três exemplos de ensino abordados, tem base em uma concepção de ensino na qual a ortografia é um objeto de reflexão. E, enquanto objeto de reflexão, é trabalhado de forma específica nas turmas das docentes C9, C10 e O6.

7.4. 4 Não deixou claro o modo como ensina e/ou não ensina ortografia

Dentre as docentes que **não deixaram claro o modo como ensinam** ortografia, estão C5, C7, C8, O2 e O10. O relato de o que e como trabalharam ortografia nos últimos meses dessas docentes, não trazem aspectos relacionados nem a atividades para o ensino, utilização de recursos, ou, ainda, aspectos específicos da norma. Identificamos relatos que diziam, por exemplo, ensino análise linguística, trabalho o campo semântico, realizo projetos, dentre outros.

Constatamos que tal falta de clareza quanto o dizer sobre o ensino, vem

desde a ausência de objetivos de ensino, o não planejamento para o ensino da ortografia, o despreparo quanto ao exercício de analisar o Livro didático, as propostas de atividades e o descrédito com a Proposta Curricular, no sentido de não recorrer a ela para orientar e embasar o planejamento.

Quanto ao **não ensina ortografia**, temos em Camaragibe C5 e C6 e em Olinda O1, O5, O7 e O8. As docentes de Camaragibe, se enquadraram nessa categoria pois relatam o ensino da produção de textos escritos e em nenhum momento de suas falas, nesse quesito, fazem referência ao ensino da ortografia, mesmo a entrevistadora enfatizando sempre o objetivo de investigar o ensino da ortografia. No grupo das professoras de Olinda, O1 é a docente que afirma:

“Eu gosto muito de trabalhar com o texto. Eu trabalho a ortografia com o texto, para que eles façam a reflexão, porque não adianta trabalhar a ortografia separadamente. Hoje é tudo contextualizado. Dentro do texto vou realizando as intervenções ortográficas. Quando surge eu vou e explico como é que se escreve.” (O1)

Na fala de O1, fica claro que ela não ensina ortografia, primeiramente ela realiza o trabalho com o texto e em seguida, ela faz intervenções, no sentido de explicar como escreve e não, necessariamente, de ensinar os princípios que regem a convenção ortográfica.

As falas de O5 e O7 são mais explícitas quanto a não ensinar ortografia:

Não ensino. A gente faz atividades, mas não fico só em ortografia não, o tempo é muito curto para todos os conteúdos. (O5)

Dependendo da necessidade, quando surge uma dificuldade, trabalho aquilo ali. Atividades com o conteúdo, nada que tenha base. Eles não têm base e nem material. (O7)

O não ensino da norma, para O5, está relacionado a escassez de tempo diante de outros conteúdos de ensino, ou, ainda, a sobreposição de conteúdo ditos mais importantes que outros, no caso a ortografia. Por traz desse posicionamento, está uma perspectiva de ensino que não concebe a ortografia como objeto de conhecimento que precisa ser ensinado, ou, inferimos ainda, uma inexistência de planejamento na prática da professora. A mesma constatação atribuímos ao relato de O7 que diz “ensinar” apenas quando surge uma dificuldade ortográfica, mas não

revela como ensina e afirma “*nada que tenha base*”, em outras palavras, sugerimos, nada que tenha embasamento em um planejamento realizado respeitando o diagnóstico da turma e os objetivos de ensino prescritos pela Proposta Curricular da Rede de ensino.

Os dados analisados nos apontam que refletir sobre o ensino da ortografia, desvela, conseqüentemente, a concepção por trás da prática docente, mostrando, inclusive, as questões que envolvem o ato de planejar. Todas as docentes responderam à questão: - **você diria que mudou alguma coisa na forma como você vem trabalhando ortografia nos últimos anos? O que mudou?** Sucintamente, verificamos que todas as docentes, com exceção, justamente, de as docentes que não deixaram claro e/ou não ensinam (O2, O4, O5, O8 e O10), declaram que suas práticas de ensino da norma foram se ressignificando de acordo com as novas perspectivas de ensino da Língua Portuguesa e com as necessidades dos estudantes. Identificamos que esse processo se derivou de formações continuadas e do estudo da própria Proposta Curricular. Vimos também que as docentes que afirmaram que nada mudou em relação ao ensino da ortografia, mesmo sendo as que não responderam claramente ou não ensinam ortografia, fizeram essa afirmação, justificando que nada mudou, pois sempre trabalharam partindo do texto. Mais uma vez, observamos o equívoco das docentes ao relacionarem o ensino a partir do texto, com um ensino reflexivo e seu inverso, o trabalho específico, tradicional.

Olhando para o todo da fala das docentes, e não apenas às questões específicas sobre o ensino da ortografia, constatamos que as orientações curriculares para o ensino da ortografia não são explicitadas/relatadas nas práticas dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental. O que fica visível, no entanto, é a compreensão equivocada de que tudo (os conhecimentos linguísticos) devem ser ensinados apenas partindo do texto. Essa constatação contribui, juntamente com outras pesquisas, para explicar um dos motivos pelos quais a ortografia tem deixado de ser ensinada sistematicamente no segundo ciclo do ensino fundamental.

Concluimos ainda, que mesmo as docentes que apresentaram objetivos de ensino da ortografia bem definidos e aquelas que realizam o planejamento prévio com base nas dificuldades dos estudantes e orientadas pelas propostas

curriculares quanto ao que deve ser trabalhado por ano de ensino em relação aos princípios que regem a norma, não ensinam ortografia de forma sistemática e poucas foram as que trabalham alguns aspectos específicos da norma de forma reflexiva.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo objetivamos analisar a concepção de ensino da ortografia de professores do segundo ciclo do ensino fundamental e, ainda, verificar se eles conhecem e o que pensam sobre as orientações curriculares de seu município para o ensino da ortografia e, partindo dessa análise, identificar se e de que forma as orientações curriculares para o ensino da ortografia são explicitadas/relatadas nas práticas dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental.

Para respondermos a esses objetivos primeiramente fizemos análise documental de as Propostas Curriculares dos Municípios Camaragibe e Olinda e depois entrevistamos as professoras e solicitamos que elas analisassem propostas de atividades contidas em Livros didáticos, além de o próprio Livro que utilizavam.

Tais procedimentos de pesquisa nos levaram aos dados ora analisados, os quais nos permitiram fazer reflexões considerando todos os objetivos elencados de forma conjugada e, à medida que aprofundávamos nossa discussão, um dado da pesquisa desencadeava em outro, de modo que, a seguir, apresentaremos que a soma de todos eles indicam a concepção de ensino de ortografia dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental.

Em primeiro lugar, ao constatarmos que boa parte das docentes, especialmente as do 4º ano, não deixaram claro seus objetivos de ensino da ortografia e priorizavam outros objetivos de ensino, dentre os quais, consolidar o processo de alfabetização de seus estudantes, e, quanto as docentes que até demonstravam ter objetivos de ensino definidos, como escrever corretamente, objetivo este, explicitado em sua maioria pelas docentes do 5º ano, mas que, ao aprofundarmos a análise verificamos que, na verdade, tal objetivo, na maioria dos casos, estava relacionado ao ensino da produção textual e não da escrita ortográfica, inferimos que **as docentes não planejam o ensino da ortografia.**

Essa inferência se confirmou ao identificarmos, quando analisamos **em que as professoras se baseiam para realizar esse planejamento**, que muito embora houvesse respostas que indicassem um planejamento prévio com base nas dificuldades dos aprendizes, ou ainda, que algumas docentes destinavam momentos específicos para ensinar ortografia em suas turmas, as professoras, de fato, não planejavam o ensino da ortografia, o que acontecia é que, a maioria, dependiam do acaso, ou seja, quando surgia uma dificuldade ortográfica,

sobretudo nas produções textuais, cujo foco, inclusive do planejamento das docentes, conforme nos mostrou os dados obtidos, é o ensino do texto. Logo, se explica o fato de a quase totalidade das entrevistadas afirmarem realizar o mapeamento das aprendizagens e dificuldades da turma, utilizando a produção textual como instrumento diagnóstico.

Vimos ainda que as respostas quanto ao **em que se baseiam para realizar o planejamento** sobrepujam à Proposta Curricular. Além de as dificuldades dos estudantes, as docentes revelaram basear-se em diversas fontes e recursos, dentre os quais, destacamos o Livro didático como principal, mesmo tendo percebido que, ao analisarem as propostas de atividades e o próprio livro adotado por elas, não há aptidão, prática, por parte das professoras para analisar o tratamento dado a ortografia nos Livros didáticos, o que nos fez pôr em xeque esse planejamento, uma vez que a avaliação se caracterizava boa por conter gêneros textuais e ruim por não ser “contextualizada”.

Em segundo lugar, em relação às Propostas Curriculares, a análise documental evidenciou que ambos os documentos foram construídos de forma colaborativa, envolvendo equipe técnica e professores da respectiva Rede de ensino em várias etapas, que incluía, principalmente, grupos de estudos/formações para elaboração da mesma. Constatamos também que as propostas se apresentam como norteadoras da prática docente e adotam uma concepção sociointeracionista de ensino da Língua portuguesa. Nessa perspectiva, ficou evidente que tanto a proposta de Camaragibe, quanto de Olinda, centraliza o objetivo de ensino no trabalho com os gêneros textuais. O que nos permitiu concluir que a ênfase em um ensino “contextualizado” tão presente na fala das docentes entrevistadas, sofre influência da oficialização desse discurso no Currículo dos dois municípios.

Quanto a ortografia, especificamente, verificamos que as propostas curriculares se diferenciam no que tange ao espaço para discussão da perspectiva de ensino que permite um trabalho sistemático e reflexivo com a convenção ortográfica, porém, tornam-se a assemelhar-se no que diz respeito ao elenco de objetivos/conteúdos de ensino da ortografia por ano de ensino. Em linhas gerais, concluímos que as Propostas Curriculares apontam objetivos de ensino da ortografia bem elaborados para orientarem os docentes em seus planejamentos e, conseqüentemente, ensino da norma, mas que, pelo seu caráter construtivista

também permite a constante regulação de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Feita essa análise da Proposta, buscamos identificar se os **professores conhecem as propostas curriculares de seu município para o ensino da ortografia** e verificamos que a maioria conhece e tem acesso a ela, contudo, ainda encontramos professores que conheciam parcialmente e dois que não conheciam. Porém, todas elas emitiram opiniões acerca da Proposta Curricular de seus respectivos municípios. Os dados apresentaram **que elas avaliam** a Proposta boa de modo geral, mas no que concerne a ortografia, é superficial. Surgiram outras impressões sobre o documento na fala das docentes, tais como não se adequa a realidade dos estudantes e precisa ser atualizada. E uma parte considerável das professoras afirmaram não recorrer a Proposta Curricular para embasarem ou orientarem seus planejamentos.

Esses dados, juntamente com a análise sobre o ensino da ortografia relatado pelas docentes, corroboram com a nossa conclusão de que **as orientações curriculares para o ensino da ortografia não são explicitadas/relatadas nas práticas dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental**. A análise apresenta, exaustivamente, que o que transparece no relato das professoras sobre suas práticas é o enfoque dado ao texto que, conforme já nos referimos, concebemos ser influência da concepção de ensino da Língua oficializada nos Currículos municipais.

Em terceiro lugar, constatamos que com exceção de poucas, as docentes não ensinam ortografia no segundo ciclo (4º e 5º ano) do ensino fundamental. Os resultados sugerem que a prática das docentes participantes está centrada no ensino da produção textual, em detrimento de os aspectos específicos da norma ortográfica.

Considerando todos esses aspectos, entendemos que os resultados das entrevistas apresentados, nos permitem concluir que, quanto à **concepção de ensino de ortografia dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental**, as docentes participantes passam por um processo de acomodação das diferentes concepções de ensino da língua que vem sendo, nos últimos anos, discutidas no cenário educacional e incorporadas nos Documentos oficiais e Livros didáticos. E nesse processo de adequação da concepção sociointeracionista de ensino à suas práticas, as docentes negligenciam o ensino da ortografia em suas turmas.

Interpretamos que os dados apresentados são resultado de uma série de dificuldades apresentadas pelas próprias docentes no decorrer da entrevista: A falta de recursos para trabalhar ortografia, as limitações do Livro didático, a falta de acompanhamento familiar que envolve uma outra dificuldade que é o contexto social dos estudantes, a falta de leitura e contato com materiais impressos, o fato de os estudantes saírem do ciclo de alfabetização sem escreverem e lerem com autonomia.

Finalizamos nosso estudo compreendendo que, na verdade, o que ocasiona o negligenciamento do ensino da ortografia em turmas do segundo ciclo do ensino fundamental não é, apenas, a falta de um documento curricular oficial que oriente a prática docente, mas um conjunto de fatores e, além das dificuldades apresentadas acima pelas participantes deste estudo, somamos a todas elas a ausência de formações continuadas de professores e a descontinuidade de políticas públicas voltadas para a Educação. Sugerimos que o esforço de toda a comunidade escolar, da família e contando com apoio da Gestão, em primeira instância, e o investimento do Governo em um plano superior, não apenas o ensino da ortografia deixaria de ser relegado para “quando surgir a necessidade”, mas também o ensino de todos os Conhecimentos Linguísticos.

Este estudo, porém, contém limitações que, enumeraremos a seguir, com vistas a melhoria e sugestões para realizações de pesquisas futuras:

1. A ausência de dados mais contundentes quanto à prática das professoras entrevistadas, devido a não realização de observação de suas aulas;
2. As dificuldades de aceitação de participar da pesquisa por grande parte dos docentes abordados, o que nos levou a selecionarmos professores cujos alguns critérios pré-estabelecidos não puderam ser garantidos;
3. E a inconsistência de algumas questões da entrevista, principalmente a mediação da entrevistadora nos momentos de análise das propostas de atividades e de o Livro didático.

Diante disso, e da relevância deste estudo, sugerimos para estudos futuros um aprofundamento sobre a prática de ensino da ortografia dos professores do segundo ciclo do ensino fundamental e a realização das entrevistas em um momento e local mais oportuno.

Por fim, tornamos a dissertar sobre a importância de um ensino da norma

ortográfica que considere os princípios norteadores delimitados por Morais (2007, p. 72-76) A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita; É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos; É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais); É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam; É preciso fazer o registro escrito das descobertas das crianças – regras, listas de palavras, etc; As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas e Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** / tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Lays Cândido; MELO, Jessica Albuquerque; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Jogos de Ortografia: a mediação docente no processo de ensino-aprendizagem da norma ortográfica**. 2015 (Prelo).
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa para o 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos**. Ano 3: unidade 3. Brasília, MEC/SEF, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de aprendizagem**. Ano 2: unidade 1. Brasília, MEC/SEF, 2012.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAMARAGIBE. 2009. **Proposta Curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos**. Camaragibe, Secretaria da Educação, 354 p.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. **Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português**. Psicologia, teoria e pesquisa. (13), 1985.
- CAVALCANTI, J. V. P; SILVA, M. T. M; SUASSUNA, L. Como os professores definem o que ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículos de Língua Portuguesa”. In. LEAL, T. F; SUASSUNA, L. (Orgs.) **Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica Reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 11-29
- CAVALCANTI, Renata; SILVA, Silvania; MELO, Kátia. **Ensino de Ortografia: concepção e prática docente**. 2007. Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/ensino%20de%20ortografia%20concepcao%20e%20pratica%20docente.pdf. Acesso em: 23 Ago. 2014.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 5. Ed – São Paulo: Contexto,

2001.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes. Brasília: MEC, 2015.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985a.

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, 52:7-17, 1985b.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los Sistemas de escritura em el desarrollo de niño**. México: Siglo XXI, 1979

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science**. Cambridge, MA: Mit. Press/Bradford Books. 1992

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. **Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil**. Relatório de pesquisa. Cnpq. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

LEAL, T. F; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 13 ed. São Paulo: Ática, 1986.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, K.L.R. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, A.; A. G; MELO, K. L. R. (Orgs.) **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 77-94.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. **Inovando o ensino da ortografia na sala de aula**. Cad. Pesquisa., São Paulo, n. 105, nov. 1998 . Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/170.pdf>> Acesso em: 25/02/2016.

MELO, Jéssica Albuquerque de; BARROS, Lays Cândido; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Ensino de ortografia no 2º ciclo do ensino fundamental: o que fazem os professores?** Trabalho de Conclusão de Curso: UFPE, 2015a.

MELO, Jéssica Albuquerque de; BARROS, Lays Cândido; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Metas para o ensino da ortografia no 2º ciclo do ensino fundamental: um estudo a partir de entrevistas com docentes de dois municípios da região metropolitana de Recife**. 2015b (Prelo).

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Cadernos de Educação. Pelotas, 35, 271-302, Janeiro/Abril 2010.

MONTEIRO, A. M. L. Sebra – ssono – pessado – asado O uso do ‘S’ sob a ótica daquele que aprende. In. MORAIS, A. G. (Org.) **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-60.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada?. In: SILVA, A; MORAIS, A. G; MELO, K. L. R. (Orgs.) **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-27.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In. MORAIS, A. G. (Org.) **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 07-19.

_____. **Mostro à solta ou... Análise Linguística na escola**: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “gramática”. *Anais da 25ª Reunião anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd 2002.

_____. **Ortografia: o que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento? O que é preciso ainda ensinar?** *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 31, p. 153-169, Jun/2000.

_____. **Representaciones infantiles sobre la ortografia del portugués**. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada, 1995.

_____. Ortografia: Ensinar e aprender. Editora Ática, São Paulo, 2007.

_____. Ortografia: Ensinar e aprender. Editora Ática, São Paulo, 2009.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de & BIRUEL, A. **Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia**. IX ENDIPE, 1998.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. da. **Entre tradição e inovação: o tratamento dado ao “ensino de Gramática” ou à “análise linguística” em livros didáticos de Língua portuguesa**. *Anais da 32ª Reunião anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pfd/Ensfund/Indag3.pdf>.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

OLINDA. 2010. **Proposta Curricular da Rede Municipal de ensino de Olinda:** Uma construção coletiva. Olinda, Secretaria da Educação, 364 p.

PEREIRA, T.V. **Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares.** Anais da 35^o Reunião anual da ANPEd. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio de ortografia em crianças.** Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

PESSOA, A. C. G.; MELO, K. L. R. Recursos didáticos e ensino da ortografia: jogos e dicionário. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa:** computadores, livros...e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011,p.27- 41.

PESSOA, A. C. R. G.; Ensino da ortografia. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C. R. G.; LIMA, A. (Orgs.) **Ensino de Gramática:** Reflexões sobre a língua portuguesa a escola. Belo Horizonte: Autêntica; 2012. P. 153-165.

PESSOA, A. C. R. G.; SILVA, C. E.; NASCIMENTO, M. Livro didático e ensino de ortografia. In: PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Orgs.) **Questões de Linguagem: Pesquisa e Ensino em Produção de Textos e Análise Linguística.** Recife: Ed. Universitária da UFPE; 2014. P.121-136.

SILVA, A. da. **Entre “Ensino de Gramática” e “Análise Linguística”:** um Estudo sobre mudanças em Currículos e Livros Didáticos. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SILVA, D. D. **Conhecimentos de conteúdos específicos da língua portuguesa em classes de primeiro ano do ensino fundamental na perspectiva de documentos oficiais e de docentes.** Anais da 34^o Reunião anual da ANPEd. Natal: ANPEd 2011.

SILVA, A; MORAIS, A. G. Ensinando Ortografia na Escola. In: SILVA, A; MORAIS, A. G; MELO, K. L. R. (Orgs.) **Ortografia na Sala de Aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 61-76.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, 2004.

VAL, M. G. C.; MARTINS, R. M. F.; SILVA, G. M.; Ensino de Ortografia: A contribuição do Livro Didático. In: VAL, M. G. C. (Org.) **Alfabetização e Língua Portuguesa:** Livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica-Ceale; 2009. P. 67-86.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Escola:

Ano em que leciona:

Jornada de trabalho:

Tempo de formação:

Licenciatura:

Há quanto tempo ensina no quarto e quinto ano?

QUESTÕES RELACIONADAS AOS NOSSOS OBJETIVOS DE PESQUISA

1. Em relação a ortografia, o que seu aluno deve saber ao final do ano letivo?
2. O que/quem define quais aspectos devem ser abordados no ensino de ortografia na sua turma?
3. Você planeja momentos específicos para o ensino da ortografia? Como é esse planejamento?
4. Descreva o que fez de ortografia nos últimos meses.
5. Você acompanha a evolução dos seus alunos em relação aos conhecimentos ortográficos? Como?
6. O que é feito em relação ao ensino a partir desse acompanhamento?
7. Quais as facilidades e dificuldades relacionadas ao ensino da ortografia?
8. Você diria que mudou alguma coisa na forma como você tem trabalhado ortografia, nos últimos anos? (Caso sim, o quê?)
9. Você conhece a Proposta Curricular do seu município? Como você teve acesso a ela?
10. O que você pensa da Proposta Curricular de seu município de forma geral?
11. Você acha que a Proposta Curricular do seu município lhe dá subsídios para realizar um planejamento adequado para a sua turma em relação ao ensino da ortografia?
12. Você costuma recorrer à Proposta Curricular do seu município quando sente algum tipo de dificuldade na hora de planejar suas aulas?
13. Se não houvesse Proposta Curricular em seu município, você acha que mudaria algo em relação ao ensino de ortografia

ANEXO A

Proposta de Atividade I –

PORTA ABERTA - LINGUA PORTUGUESA - 4º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL I

- 4º ANO Autores: CAPANEDA, ISABELLA; BRAGANCA, ANGIOLINA.

Editora: FTD.



Reflexão sobre a escrita

1. Com seus colegas, releia em voz alta um trecho da carta de Raquel.

“[...]Essa irmã que eu tô falando é bonita pra burro, você precisa ver [...]”



Leia e responda.

É comum as pessoas pronunciarem palavras como **burro**, **recreio**, **caderno** trocando o **o** final pelo **u**. Por que você acha que isso acontece? Encaminhe de modo que os alunos percebam que é um fenômeno natural, que acontece na pronúncia de palavras terminadas em o em que a sílaba final não é a tônica. Compare os exemplos: talco/vovô.

2. Fale outras palavras terminadas em **o** que não sejam acentuadas para que o professor possa registrar na lousa. Escolha quatro e copie.

Resposta pessoal. Sugestão de palavras: bicho, peito, coitado, esquisito, besouro, treino, touro, couro, tesouro, estouro, louro, biscoito, ovo, quiabo, chinelo, trigo, frango, caderno, beijo, inteiro, bocejo etc.

3. Releia as palavras que você copiou na atividade 2 e circule a sílaba mais forte de cada uma delas.

- Observe a posição que a sílaba tônica ocupa nessas palavras e assinale a opção que completa corretamente a frase.

Nas palavras terminadas em **o** que não são acentuadas, a sílaba tônica é a:

- última sílaba. penúltima sílaba. antepenúltima sílaba.



4. Fale três palavras terminadas em **u**, que não sejam acentuadas. O professor vai registrá-las na lousa. Escolha quatro e copie.

Resposta pessoal. Sugestões de palavras: urubu, urutu, surucucu, babaçu, angu, pacu, chuchu, pitu, jururu, tatu, caruru, iglu, angu, balacu, peru, beiju, caju, frufu, jaburu, jacu, tabu etc.

- Observe a posição que a sílaba tônica ocupa nessas palavras e assinale a opção que completa corretamente a frase.

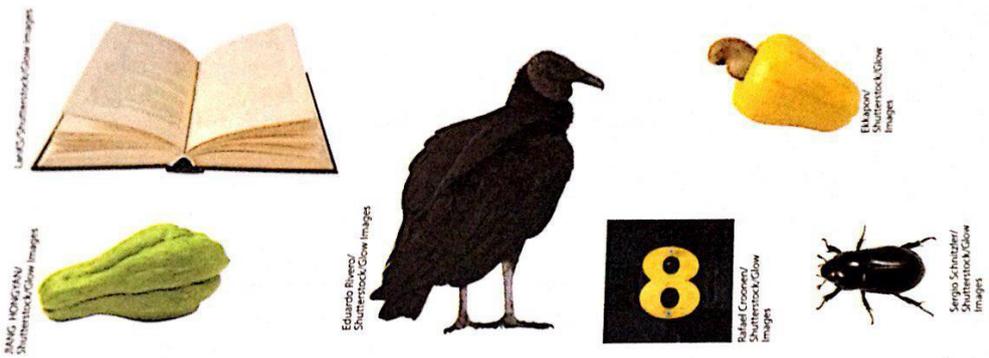


Nas palavras terminadas em **u**, que não são acentuadas, a sílaba tônica é a:

- última sílaba. penúltima sílaba. antepenúltima sílaba.

5. Complete o quadro abaixo com os nomes das figuras. Depois circule a sílaba tônica de cada palavra. *Certifique-se de que os alunos saibam os nomes de todas as figuras.*

Sílaba tônica	
Penúltima sílaba	Última sílaba
Q <u>u</u> ero	chu <u>u</u>
be <u>u</u>	ur <u>u</u>
Q <u>u</u>	co <u>u</u>



• Escreva as respostas nos quadrinhos.

- a. Com que letra terminam as palavras cuja sílaba tônica é a última?
- b. Com que letra terminam as palavras cuja sílaba tônica é a penúltima?

A posição da sílaba tônica nos ajuda a saber se a palavra que não é acentuada é escrita com **o** ou **u**.



USO EXCLUSIVO
VENDA PROIBIDA
DO PROFESSOR

• Complete as frases abaixo.

Quando houver dúvida se a palavra que não é acentuada é escrita com **o** ou **u** no final, devemos lembrar que:

- ◆ se a sílaba tônica estiver no final da palavra, escrevemos com u.
- ◆ se a sílaba tônica não estiver no final da palavra, escrevemos com o.

6. Complete as palavras com **o** ou **u**. Em seguida complete o bilhete com essas palavras.
 Certifique-se de que os alunos compreenderam que os números indicam a palavra que será escrita em cada parte do bilhete.

- | | | |
|----------------------------|-----------------------|----------------------------|
| (1) Monstr_____o_____ | (5) comend_____o_____ | (9) bamb_____u_____ |
| (2) conheciment_____o_____ | (6) ang_____u_____ | (10) peç_____o_____ |
| (3) jurur_____u_____ | (7) cupuaç_____u_____ | (11) regulament_____o_____ |
| (4) passad_____o_____ | (8) chuch_____u_____ | (12) expuls_____o_____ |

Prezado senhor (1) _____ Monstro _____,

Tomei (2) _____ conhecimento _____ de que o senhor anda meio
 (3) _____ jururu _____ e, em vez de devorar princesas, como é obri-
 gação de todo monstro que se preze, tem (4) _____ passado _____
 os dias (5) _____ comendo _____ (6) _____ angu _____,
 (7) _____ cupuaçu _____, (8) _____ chuchu _____ e até
 folha de (9) _____ bambu _____.

Por isso, (10) _____ peço _____ que cumpra o
 (11) _____ regulamento _____ e devore uma logo. Ou será
 (12) _____ expulso _____ da associação.

Atenciosamente,

Presidente da Associação dos Monstros Monstruosos



ANEXO B

Proposta de Atividade 2 - Português - Linguagens - 5º Ano

Autores: William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães. Editora: Atual.

7 O pai do menino diz:

"se você não se comportasse, iria ficar de castigo"

Tomando a frase do pai como exemplo, complete as frases a seguir com os verbos indicados.

- Se você não _____ *dissesse* a verdade, iria ficar de castigo. (dizer)
- Se você não _____ *fosse* tão teimoso, iria participar do jogo. (ser)
- Se você não _____ *pusesse* o boné, iria ficar queimado. (pôr)
- Se você não _____ *fizesse* a lição, iria ter problemas na aula. (fazer)
- Se você não _____ *trouxesse* sua raquete, iria ter de ficar sem jogar. (trazer)

DE OLHO NA LEITURA E NA ESCRITA: EMPREGO DAS TERMINAÇÕES -ZINHO e -SINHO

Leia este poema, de Carlos Pimentel:

Professor: Apresente o áudio com a declamação do poema "Quero-quero", a fim de que as crianças acompanhem com o dedo o texto impresso. Depois, promova novamente a escuta do poema e proponha aos alunos que o declamem conjuntamente.



Quero-quero

Quero-quero é um passarinho grande, bonito e atrevido. Faz ninho em qualquer lugar e nunca vive escondido.

– Quero-quero, quero-quero, o que é que você quer?
– Quero paz pra todo mundo, homem, criança e mulher.

Quero-quero é gente boa que vive em paz com o vizinho.

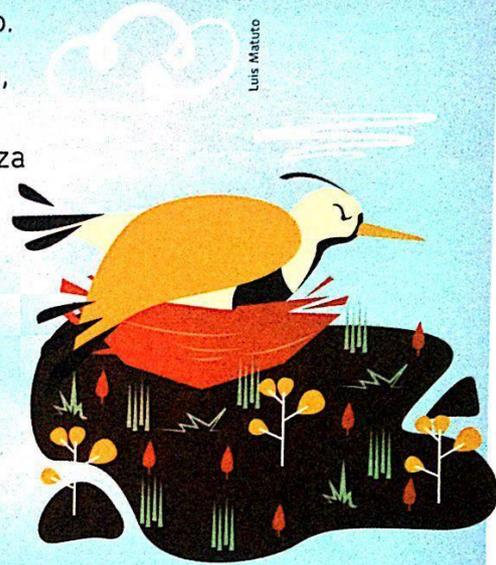


Mas ataca todo aquele
que quer mexer no seu ninho.

– Quero-quero, quero-quero,
o que é que você quer?
– Quero que amem a natureza
e a deixem ser como é.

Quero-quero é passarinho
que vive perto do mar.
É lindo pra gente ver
mas não pra gente pegar.

*E agora me diga,
bem de mansinho:
Como você viveria
se fosse passarinho?*



(Jardim zoológico. Belo Horizonte: Formato, 1995. p. 23.)

1 Por que o quero-quero é um passarinho atrevido?

Porque ele não tem medo de predadores: faz ninho em qualquer lugar, não se esconde e ataca quem mexe em seu ninho.

2 O quero-quero tem desejos. Quais são eles?

Paz no mundo, que todos amem a natureza e a deixem ser como é

3 No final do poema, o poeta faz uma pergunta ao leitor. E você, como você viveria se fosse um passarinho?

Resposta pessoal.

- 4 Procure no poema um diminutivo, ou seja, palavra que indica tamanho pequeno.

passarinho

- 5 Observe como se forma o diminutivo destas palavras:

homem → homenzinho
mulher → mulherzinha
lugar → lugarzinho
boa → boazinha



- a) Que partícula essas palavras receberam para formar o diminutivo?

A partícula zinbo/zinha

- b) A grafia de todas elas é com s ou com z?

É com z

- 6 Observe agora como se forma o diminutivo destas palavras:

manso → mansinho
coisa → coisinha
voz → vozinha
raiz → raizinha



- a) Que partícula essas palavras receberam para formar o diminutivo?

A partícula inho(a)

- b) As palavras que têm s mantiveram essa letra no diminutivo?

Sim

- c) E as palavras que têm z, como ficaram?

Mantiveram a letra z no diminutivo

- 7 Com base no que foi visto nas questões anteriores, conclua:
- a) Como fica a grafia das palavras que formam o diminutivo com o acréscimo de **-zinho**?

Fica sempre com z

- b) Como fica a grafia das palavras que têm som /z/ (zê) e formam o diminutivo com o acréscimo de **-inho**?

Se a palavra de origem é escrita com s, mantém-se o s; se ela é escrita com z, mantém-se o z.

- 8 Escreva em seu caderno um pequeno texto, demonstrando o afeto que você tem por sua mãe, tia, avó ou irmã. Nesse texto, empregue no diminutivo ao menos duas das palavras abaixo. Depois, troque de caderno com um colega para que um leia o texto do outro e corrija, se necessário, a grafia das palavras. Passe o texto a limpo e entregue-o para a pessoa escolhida.



princesa/príncipe coração amor amigo(a) irmã avó carinhoso

- 9 A forma original das palavras sublinhadas na tira e no poema a seguir é o diminutivo. Reescreva a fala do primeiro balão do 1º quadrinho da tira e o poema, voltando essas palavras para o diminutivo. Depois, releia os textos com as palavras na forma original.

- a) **Queridos Vizinhos** - Lucas Lima



(Lucas Lima. *Tribuna Imprensa*, 16/5/2010.)

b)

Reis mandões

Todo dia a gente encontra
Muito rei mandão
Mas os reis também enfrentam
Os que sabem dizer não.

(Ruth Rocha. *Toda criança do mundo mora no meu coração*. São Paulo: Ática, 2007. p. 27.)

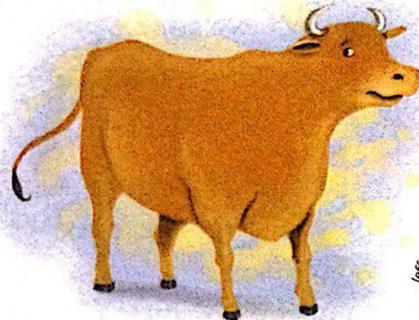


reizinhos/reizinho

10 Leia estas sequências de palavras:

Professor: Depois da realização do exercício, peça a alguns alunos que leiam cada uma das sequências empregando as palavras no diminutivo.

- azul – animal – fogão –
cão – boi
- riso – carinhoso – peso –
asa – mesa
- tigre – cozinha – casebre –
grão
- charmoso – adeus – atlas –
dengoso
- ave – chapéu – mão – pé –
pote



Depois:

- a) Pinte de verde as sequências em que as palavras formam o diminutivo com o acréscimo de **-inho**. *segunda e quarta sequências*
- b) Pinte de amarelo as sequências em que as palavras formam o diminutivo com o acréscimo de **-zinho**. *primeira, terceira e quinta sequências*

BRINCANDO COM PALAVRAS

1 Forme palavras com as letras abaixo. Você deve usar todas as letras e pode combiná-las em qualquer direção. Dicas:

- As palavras identificam quatro das ilustrações abaixo.
- Trata-se de palavras no diminutivo.

S	F	Z
I	O	H
A	N	O

sofazinho



R	P	Z
H	A	I
O	A	N

rapazinho



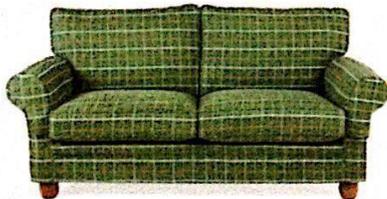
B	Z	I
N	E	O
E	H	B

bebezinho



A	E	I
O	F	C
H	N	Z

cafezinho



Fotos: Thinkstock/Getty Images



2 Você sabe brincar de Adedanha? Forme uma dupla com um colega e escreva na tabela da página seguinte as palavras pedidas. Feito isso, troque de caderno com o colega, para que um corrija as palavras da tabela do outro.

Faça a correção das palavras com a ajuda do professor. Cada palavra escrita corretamente vale 10 pontos. Se a palavra foi escrita também pelo colega, cada jogador ganha 5 pontos. Vence quem fizer a maior pontuação. Boa sorte!



Ilustrações: Jefferson Galvão

	OBJETO COM FINAL ZINHO ou ZINHA	BRINQUEDO COM FINAL SINHO ou SINHA	LUGAR COM FINAL ZINHO ou ZINHA	Pontuação
1ª rodada				
2ª rodada				
3ª rodada				
4ª rodada				
			Total de pontos	

Professor: Sugerimos fazer coletivamente a correção do exercício. Escreva na lousa as palavras que os alunos escreveram na tabela, chamando a atenção para a grafia de cada uma.

3 Batata quente

a) O professor escolhe um ou mais alunos para escrever em folhas avulsas as palavras a seguir. Depois, cada palavra é recortada e os papezinhos com as palavras são dobrados e colocados em um saco plástico ou de papel.

papel coisa liso peso
 pincel botão Luís lousa
 batom flor computador mesa
 café lápis boné cordão
 anel mel piso pires

Ilustrações: Jefferson Galvão

b) Com a orientação do professor, são formados dois grupos: o verde e o amarelo.

c) Um aluno do grupo verde retira um papel do saco e passa-o, ainda dobrado, para um aluno do grupo



adversário, que o passa a outro, e assim por diante. Enquanto isso, toda a classe diz: "Batata quente, batata quente...".

d) O aluno que retirou o papel do saco deve ficar de costas para a classe e, depois de algum tempo, dizer: Parou!. O aluno com quem estiver o papel deve abri-lo, ler a palavra, dizer qual é o diminutivo dela e se ele deve ser escrito com a letra s ou com a letra z. Se acertar, seu grupo ganha 1 ponto.

e) Um aluno do grupo amarelo retira um papel do saco, e o procedimento descrito se repete. Ao todo são vinte palavras, dez para cada grupo. Os grupos vão se alternando até que as palavras terminem.

Professor: Eis os diminutivos das palavras: papelzinho, pincelzinho, batonzinho, cafézinho, anelzinho, coisinha, botãozinho, florzinha, lapisinho, melzinho, lisinho, Luisinho, computadorzinho, bonezinho, pisinho, pesinho, lousinha, mesinha, cordãozinho, piresinho

Ganha a brincadeira o grupo que fizer mais pontos.

DIVIRTA-SE

Se hoje não é o dia depois de segunda-feira, nem o dia antes de quinta-feira, se amanhã não é domingo, se ontem não foi domingo, se depois de amanhã não é sábado, se antes de ontem não foi quarta-feira, então... que dia é hoje? Hoje é domingo.

