



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 12, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 12 - CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.12.06>

Recebido em: **05/09/2020**

Aprovado em: **06/09/2020**

Referenciais curriculares e o ensino da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental

DENSON ANDR PEREIRA DA SILVA SOBRAL

<https://orcid.org/0000-0002-9411-7001>

Resumo: Este trabalho busca estudar as concepções do ensino de ortografia nos documentos oficiais da esfera federal, estadual e municipal de Sergipe direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental e o alinhamento das propostas presentes neles. Para tal objetivo, selecionou-se como corpus as avaliações em larga escala do MEC: *Provinha Brasil*, *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*; e as orientações do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)* e a *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*, e as propostas curriculares e os livros didáticos utilizados nas esferas estadual e municipais de Aracaju/SE. Para análise dos extratos selecionados para corpus, optou-se por uma metodologia quantiquantitativa para tratamento dos dados coletados, que apontam um desalinhamento entre as propostas dessas três esferas educacionais (Federal, Estadual e Municipal) no que se refere ao ensino da ortografia. Os dados sugerem desalinhamento entre as propostas da esfera federal e as orientações estaduais e municipais.

Palavras- chave: Educação; Currículo; Ensino; Ortografia.

Abstract: This work seeks to study the conceptions of teaching spelling in official documents at the federal, state and municipal levels of Sergipe directed to the early years of elementary school and the alignment of the proposals present in them. For this purpose, large-scale evaluations of MEC were selected as the corpus: *Provinha Brasil*, *National Literacy Assessment (ANA)*; and the guidelines of the *National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC)* and the *Common National Curriculum Base (BNCC)*, and the curricular proposals and textbooks used in the state and municipal esfeeras in Aracaju / SE. For analysis of the extracts selected for corpus, a quantitative and qualitative methodology was chosen for the treatment of the collected data, which point to a misalignment between the proposals of these three educational spheres (Federal, State and Municipal) with regard to the teaching of spelling. The data suggest a misalignment between federal proposals and state and municipal guidelines. Keywords: Education; Curriculum; Teaching; Orthography.

1. Introdução

Frade e Silva (1998) definem o texto oficial como aquele que é considerado a partir de várias perspectivas, de textos publicados em diários oficiais ligados ao governo, os quais possuem um caráter normativo e administrativo. Ainda segundo as autoras, outro tipo de documento oficial pode ser aquele encontrado em publicações de livros destinados às escolas para redefinir e/ou orientar práticas educativas. Partindo desse pressuposto, objetiva-se analisar as avaliações externas do MEC (Provinha Brasil e ANA), a orientação do PNAIC e a BNCC, que serão tomadas enquanto documentos oficiais, tal qual definidos pelas autoras Frade e Silva mais acima.

As avaliações externas do Ministério da Educação têm importância fundamental para a visualização da realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com os resultados torna-se possível compreender quais medidas estão proporcionando um melhor desenvolvimento do aluno, inclusive no que diz respeito à assimilação de conceitos da ortografia na fase final do ciclo de alfabetização. Numa dada perspectiva, as diferenças regionais e locais que compõem o quadro geral da educação no país, surge a necessidade de observar de que modo as concepções teóricas presentes nas matrizes de avaliação oficiais se estruturam na prática das orientações curriculares nos níveis estadual (Sergipe) e municipal (Aracaju), realizados num segundo projeto.

No que concerne à proposta de currículo, há uma orientação nos documentos do MEC (BNCC e PNAIC) sobre os conteúdos ortográficos os alunos e professores, respectivamente, devem ter acesso nos primeiros anos do ensino fundamental.

Desse modo, se faz necessário direcionar estudos a partir do que preconizam os documentos oficiais de avaliação externa e dos demais documentos oficiais do MEC especificados no corpus, associando-os àquilo que as avaliações trazem como proposta curricular. A reflexão acerca dessas informações torna possível visualizar como o alinhamento entre o que é cobrado e o que é ensinado aos alunos.

Nesse sentido, fez-se necessário analisar outros documentos oficiais, quais sejam: aqueles publicados pelas Secretarias de Educação do Estado de Sergipe e do Município de Aracaju, destinados às escolas para redefinir e/ou orientar práticas educativas. Selecionou-se, para tanto, os livros didáticos utilizados por essas secretarias, bem como as orientações curriculares ofertadas por estas duas esferas, que serão tomados aqui enquanto documentos oficiais, tal qual definidos pelas autoras Frade e Silva mais acima.

O primeiro documento oficial, o livro didático, foi criado na Grécia antiga e persistiu ao longo dos séculos em instituições formais de ensino de todas as sociedades (SOARES, 1996). Lajolo (1996) define-o como aquele que é utilizado de forma sistemática, visando ao ensino e à aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento humano, geralmente consolidado como disciplina escolar. Nesse sentido, ele se configura como um material escrito, editado, vendido e comprado com a finalidade específica de ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem escolar.

O livro didático se apresenta, assim, como um veículo que possui dupla destinação, dirigindo-se simultaneamente aos leitores: ao professor e ao aluno. Ele se configura, em sala de aula, como um instrumento por meio do qual os sujeitos passam a dispor de um conjunto de textos e de exercícios com os quais a aula, o ensino e o aprendizado podem ser organizados, sem que haja perda de tempo com ditados e cópias no quadro.

Vale ressaltar que para a maioria dos alunos, o livro didático se constitui como um dos poucos materiais escolares aos quais tem acesso em casa para o exercício das práticas letradas e que o acolhimento a esse material em sala de aula independe da decisão e vontade dos professores, pois se configura, pelos motivos elencados mais abaixo, como uma política de governo.

Isso ocorre porque no Brasil as condições educacionais brasileiras produzem uma situação em que o livro didático é responsável por determinar os conteúdos de ensino e o modo como serão ensinados. Nessa direção Lajolo (1996) considera que o livro didático é utilizado em situação específica – de trabalho coletivo e orientado pelo professor, sendo que a expectativa é a de que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas seja possível a

exercícios e atividades e favorecer a aprendizagem.

Ainda conforme Lajolo (1996), o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de apreensão formal, muito embora não seja o único material de que os professores e alunos poderão valer-se no espaço da sala de aula. Pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

A escolha do livro didático é realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLDD. Esse programa é extremamente importante, pois, a partir dele começa o processo de distribuição de livros para as escolas públicas do Brasil. O PNLDD junto ao MEC tem como objetivo distribuir gratuitamente livros didáticos para os professores da rede pública de educação.

No que se refere às propostas curriculares das Secretarias de Estado da Educação (SEED/SE) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), encontrou-se apenas uma proposta da primeira secretaria: o *Referencial Curricular do Estado* de Sergipe, criado no ano de 2011. Ressaltamos que até a conclusão desse estudo no ano de 2018 havia currículo adaptado às orientações da BNCC nas esferas estadual e municipal.

Este estudo se insere no âmbito das pesquisas que buscam compreender a repercussão dessas avaliações e a orientação do MEC sobre o ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas estaduais e municipais. Pretende-se, pois, aumentar o acervo de pesquisas que contribuam para a compreensão dos impactos dessas orientações sobre o currículo escolar, particularmente, no Estado de Sergipe.

2. Metodologia

Para atingirmos os objetivos deste plano de trabalho, quais sejam: a) objetivo geral: Estudar o ensino da ortografia nos documentos oficiais da esfera federal destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) Objetivos específicos: Descrever as concepções de ortografia dos documentos oficiais de avaliação do MEC, como: Provinha Brasil, PNAIC, localizando suas filiações teóricas no quadro da produção do conhecimento; Fazer o levantamento e preconizar o currículo oficial (esfera federal) sobre o ensino da ortografia face à realidade da educação brasileira em Sergipe; Observar as possibilidades de reflexão sobre a ortografia presentes nos documentos oficiais, tendo em vista as especificidades do ensino da ortografia nas escolas, particularmente as instituições de Sergipe; realizar metodologia quantitativa. Inicialmente, procedeu-se a coleta dos dados por meio da extração de trechos dos documentos oficiais da esfera federal, quais sejam: Provinha Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização (PNAIC), o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os livros didáticos e as propostas curriculares disponibilizadas pelas secretarias estaduais e municipais de Sergipe.

Com relação à coleta dos documentos oficiais das esferas estadual e municipal: as propostas curriculares da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe e os livros didáticos utilizados nas duas esferas supracitadas, no que diz respeito à proposta curricular municipal, observou-se uma ausência desse documento na Secretaria de Educação de Aracaju. Não há proposta curricular elaborada por essa secretaria que oriente os docentes no trabalho com a ortografia. Essa ausência justifica-se, segundo o representante daquela instituição, pelo fato de não haver até 2017 uma orientação curricular nacional aprovada, falta que será sanada a partir da aprovação da BNCC. Dado o grande número de coleções de livros didáticos utilizadas nas duas esferas educacionais, procedeu-se à seleção daquelas que fariam parte do corpus. Catalogou-se 10 coleções efetivamente utilizadas pelas escolas estaduais e municipais, no entanto, optou-se por uma vez que seria impossível analisar todo aquele universo. O critério para selecioná-las foi a frequência de uso: aquelas mais adotadas nas escolas passaram a constituir o corpus e as demais foram descartadas. As coleções selecionadas para análise foram respectivamente: 1. Sanchez, Marisa Martins. (2014) Col. **Projeto Buriti**: ensino fundamental, anos iniciais. Editora moderna, São Paulo: Moderna Vol.1-5; 2. Passos, Daniela Oliveria. (2014). Col. **Juntos Nós**: ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: Leya, v. 1-2. Optou-se por essas coleções pelo fato de serem as duas com maior incidência nas escolas estaduais de Sergipe e municipais de Aracaju. Ressalte-se, no entanto, que nem os volumes do 3º, 4º e 5º anos não foram encontrados nas escolas e nem disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município de Aracaju, quando solicitadas via ofício.

Num gesto metodológico seguinte, localizou-se, de forma qualitativa, as concepções de ortografia dos documentos supracitados. Tais procedimentos metodológicos permitiram estabelecer um diálogo entre as três esferas de atuação: federal, estadual e municipal, evidenciando o (des) alinhamento entre elas quanto ao objeto de estudo deste trabalho.

ortografia, tal qual proposto no projeto de pesquisa.

3. Resultados e discussões

3.1. As orientações sobre o ensino da ortografia nos documentos oficiais da esfera federal

3.1.1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

A Lei Nº 867, de 4 de Julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como uma preocupação do Governo Federal em relação ao processo de alfabetização e letramento de criança apropriada para o seu bom rendimento e progresso escolar. A partir de 2017, de acordo com o *Documento O* “A adesão às ações do PNAIC e às ações de formação no âmbito do Programa mais Educação deve ser real. Dirigente de Educação Municipal ou Estadual **no módulo SISPACTO 2017[...]**” (Brasil, 2017, p. 3, *grifo*). Assim, integra uma série de ações conjuntas e articuladas entre os diferentes níveis da esfera pública:

O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2017a, p. 3)

Observa-se uma atenção voltada também para os profissionais envolvidos na aprendizagem por considerar a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes e gestões formadoras. Um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa (BRASIL, 2017a, p. 3). Neste sentido, promove o aperfeiçoamento continuado dos professores uma vez que este diretamente com as dificuldades enfrentadas pelos alunos na perspectiva no processo de alfabetização e letramento.

Para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a formação continuada de professores é um componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar os desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem a melhoria e o aperfeiçoamento ao longo da vida. (BRASIL, 2017a, p. 4)

A avaliação das políticas adotadas é feita por meio da observância de indicadores que capazes de posicionar a interpretação dos resultados obtidos pelos alunos e pelas instituições participantes. A avaliação do desempenho dos alunos, especificamente, é feita por meio da *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*[1]. Para uma visão dos resultados obtidos pelo PNAIC são elencados três indicadores considerados principais:

Há três indicadores principais que podem evidenciar o sucesso do PNAIC. O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. O segundo é o professor alfabetizar com qualidade, ganhando autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitem efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática, com uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades (BRASIL, 2017a, p. 5).

3.1.2. Das concepções de ensino de ortografia e orientações curriculares do PNAIC

O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* tem sua ênfase na formação continuada de professores e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Esta é mensurada por meio dos indicadores da *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)* que se constitui, portanto, em uma avaliação externa oficial que tem as suas concepções de ortografia estudadas no item 5.2 do presente trabalho. Em 2015, antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os documentos do PNAIC ainda não adotavam uma orientação curricular específica e na época encontrava-se em discussão a criação de um currículo comum:

Nesse sentido, compreende-se que o PNAIC vem, também, problematizando a necessidade de construção de um currículo comum, mas que não está necessariamente em oposição ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais. A proposta busca intervir na formação dos professores, mas com o debate sobre as distintas concepções a respeito do currículo, compreendendo como “comum”, bem como as formas de mobilização dos professores para esta construção coletiva sobre o currículo. (BRASIL, 2015b, p.16)

Deste modo, o Documento de apresentação (2015b, p.21) “O PNAIC não propõe um método específico, não apresenta várias sugestões metodológicas.”. No que se refere especificamente ao ensino de ortografia, busco trabalhar, percorrer o *Kit de Formação do PNAIC 2015* e inserir as sugestões metodológicas encontradas abaixo:

Kit de formação do PNAIC 2015	Concepções para o ensino de ortografia:
Caderno 1	Correspondências grafofonêmicas
Caderno 2	Relação entre fonemas e grafia
Caderno 3	Correspondências regulares Número de letras e número de sílabas das palavras
Caderno 4	Correspondências regulares diretas
Caderno 5	Ensino sistemático da escrita alfabética/ atividades reflexivas e problematizadoras
Caderno 6	Relações entre grafia e fonema
Caderno 7	Regularidades na ortografia
Caderno 8	Não há sugestões para o ensino de ortografia
Caderno 9	Não há sugestões para o ensino de ortografia
Caderno 10	Consciência fonológica e relação grafema-fonema
Caderno de Apresentação	Não há sugestões para o ensino de ortografia
Caderno para Gestores	Não há sugestões para o ensino de ortografia

Fonte: os autores (2018) – Dados da pesquisa[2]

Deste modo, vê-se que Em 2017, esse Kit deixou de ser distribuído adquirindo um caráter complementar em material de formação conforme indica o *Documento Orientador* em Brasil (2017a, p. 17) “No entanto, anteriormente encaminhado pelo MEC continua tendo um papel importante na composição do acervo de formação dos participantes.”. A mudança, no entanto, é justificada:

As mudanças no PNAIC incluem flexibilidade e respeito à autonomia das redes. A partir de 2017, o MEC não encaminhará material. As redes poderão dar continuidade a projetos com materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus materiais. (BRASIL, 2017a, p.17)

A partir de então, o PNAIC integra ao conteúdo das ações de formação continuada dos profissionais a *Base Comum Curricular (BNCC)*:

Na formação devem ser considerados:

- Os materiais definidos pelas redes;
- O protagonismo dos professores alfabetizadores com reconhecida experiência e resultados;
- O respeito à diversidade, às múltiplas inteligências e à autonomia dos sistemas;

- O foco nos direitos de aprendizagem a serem alcançados a cada ano letivo, observando-se os referenciais próprios das redes e, quando cabível, **o alinhamento à proposta da BNCC**;
- a seleção e a utilização de materiais disponíveis na Internet que possam contribuir para aprimorar a formação (BRASIL, 2017b, p. 16. *grifo nosso*)

Este documento representa, portanto, um marco nas políticas educacionais brasileiras em função do seu caráter normativo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL 2017b, p. 7, *grifo do autor*)

Assim, evidencia-se a sua importância também para o cumprimento dos objetivos deste trabalho dada a sua natureza federal. A *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* adota, para os anos iniciais do ensino fundamental, a concepção da ortografia baseada nas regularidades e irregularidades das correspondências letra-som:

Dos 26 grafemas de nosso alfabeto, apenas sete – p, b, t, d, f, v, k – apresentam uma correspondência regular direta entre fonema e grafema e essas são justamente as consoantes linguodentais e labiodentais surdas e sonoras. Essas são as regulares diretas. (BRASIL 2017b, p. 90)

Partindo do mesmo princípio, detalha as correspondências regulares em outros dois tipos:

Há, ainda, outros tipos de regularidades de representação: as regulares contextuais e as morfológico-gramaticais, para as quais o aluno, ao longo de seu aprendizado, deve estar construindo “regras”. As regulares contextuais têm uma escrita regular (regrada) pela correspondência fonológica da palavra; é o caso de: R/RR; S/SS; G+A,O,U/ GU+E,I; C+A,O,U/ QU+E,I; M+P,B/N+outras, por exemplo. (BRASIL, 2017b, p. 90)

No que se refere às regularidades morfológico-gramaticais, a Base Nacional Comum Curricular (2017b, p. 90) afirma que “[...] para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras morfológico-gramaticais só podem ser construídas dependendo desse conhecimento [...]”. Em continuidade, aborda as irregularidades:

Todo o restante das relações é irregular. São definidas por aspectos históricos da evolução da ortografia e nada, a não ser a memória, assegura seu uso. Ou seja, dependem de memorização de cada nova palavra para serem construídas. É, pois, de se supor que o processo de construção dessas relações irregulares leve longo tempo, se não a vida toda. (BRASIL, 2017b, p. 90)

O documento ressalta também que devem ser abordadas as estruturas CV (consoante/vogal) no estudo das sílabas:

As sílabas deveriam ser apresentadas como o que são, isto é, grupos de fonemas produzidos em uma só emissão de voz, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno da vogal núcleo. (BRASIL, 2017b, p. 90)

Os dados coletados revelam qual concepção de ensino de ortografia: o tradicional, guiado pela ideia da repetição e memorização de algumas regras; o progressista, orientado por um ensino assistemático da ortografia, ou seja, aprendida, com o tempo, através do contato com os textos escritos, e, por último, o ensino da ortografia como construção de conhecimento que deve ser incorporado pela escola sistematicamente através da reflexão sobre as regularidades e irregularidades das regras ortográficas da língua. De acordo com os dados apresentados no corpus, entende-se que a esfera federal adota a terceira noção de ensino de ortografia. Essa análise será aprofundada a partir da próxima seção, quando os dados receberão um tratamento metodológico qualitativo.

Com base nesses dados, percebe-se que o entendimento da organização do sistema ortográfico da BNCC é vi concepção de Moraes:

Nossa intenção neste capítulo será examinar como está organizada a norma ortográfica: língua: que correspondências letra-som são regulares e, portanto, podem ser incorporadas à compreensão, e quais são irregulares, exigindo que o aprendiz as memorize. (MORAIS 27)

No que se refere à concepção de ortografia, os documentos do PNAIC, em conjunto, direcionam o leitor para o currículo da ANA, que será especificada em seguida.

3.1.3 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A portaria Nº 867, de 4 de Julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, prevê a realização de uma avaliação em larga escala para aferir e diagnosticar o desempenho dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, a *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)* foi criada no sentido de aferir os resultados dos estudantes de escolas públicas em testes de alfabetização e letramento em disciplinas de Português e matemática na fase final do ciclo de alfabetização conforme o disposto em seu Documento Básico:

A partir da instituição do Pacto, o Ministério da Educação pretende apoiar os sistemas de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas. A proposta de avaliação prevista na portaria envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do conhecimento em alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º, I). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o 3º ano do ensino fundamental” (art. 5º, inciso I). (BRASIL, 2013, p. 5)

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) tem, portanto, uma relação direta com os compromissos assumidos no PNAIC, especialmente por atuar de modo a refletir os resultados de todas as ações educativas adotadas anteriormente para a melhoria do desempenho dos alunos nas áreas do conhecimento em questão. Desta forma, passa a ser um instrumento educacional mais amplo assumindo o papel de um instrumento de avaliação com objetivos específicos, a saber:

- i) *Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.*
- ii) *Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.*
- iii) *Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação* (BRASIL, 2013, p. 7, grifo do autor)

Para atingir aos objetivos propostos, as ações avaliativas contam com testes destinados aos alunos e aos professores. No Documento Básico, “no caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 17 itens de produção escrita.” (BRASIL, 2013, p. 8). Conta, ainda, com uma Matriz de Referência para os resultados de Matemática, e outra para Língua Portuguesa. Esta última tem as suas concepções de ensino de ortografia resumidas na tabela:

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Concepção de ortografia adotada
	P, B, T, D,

Escrita	F, V
	M ou N (início de sílaba)
	C/QU;
	G/GU
	R/RR
	AS/SO/SU (início de palavra)
	JÁ/ JO/JU
	Z (inicial)
	O ou EU ou I (sílabas final)
	M e N (final de sílaba)
	NH
	Ã e ÑO

Fonte: os autores (2018) – Dados da pesquisa[3]

3.1.4. Concepções de ensino da ortografia e orientações curriculares da ANA

A *Matriz de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, ilustrada no anexo I deste trabalho, divide-se em dois eixos denominados individualmente como “Eixo estruturante”. O primeiro eixo espelha habilidades avaliadas no campo da leitura e o segundo eixo avalia as habilidades do campo da escrita. As concepções de ortografia adotadas surgem no eixo estruturante “escrita” no qual aparecem elencadas três habilidades, conforme a imagem 2. As primeiras duas habilidades (H10 e H11) abordam a ortografia das palavras como correspondências regulares vinculando-se, assim, à concepção de Moraes (2007) sobre a organização da norma ortográfica alfabética, à abordagem adotada pela BNCC (item 5.1)

Ainda no âmbito dessas habilidades, elas são elencadas em correspondências regulares diretas e correspondências regulares indiretas, conforme o detalhamento de Moraes (2007, p. 29) que diz ‘ Entre as relações regulares “diretas” encontramos correspondências regulares diretas, regulares “contextuais” e regulares morfológico-gramaticais.’ Tratamos agora detalhadamente cada um desses grupos.’ Quanto à habilidade H12, estão presentes questões mais amplas a respeito da prática de textos abordando a ortografia de modo mais geral, ou seja, sem especificar uma concepção teórica como as habilidades H10 e H11. No que se refere às orientações curriculares, tem relação com a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* uma vez que a ANA é a avaliação externa das ações instituídas pelo PNAIC que incorpora as orientações curriculares no contexto das suas ações conforme abordado no item 5.1 deste trabalho.

Percebe-se na matriz curricular da ANA adota, assim como o PNAIC uma organização da ortografia como um conhecimento que deve ser incorporado pela escola através da reflexão sistemática sobre as regras

irregularidades dos conteúdos ortográficos, ao passo que fica evidente o que cabe a cada ano para a aprendizagem das regularidades e irregularidades ortográficas e sua aplicação na produção de texto. Além disso, os dados sugerem que sejam considerados parâmetros para a seleção dos conteúdos ortográficos de cada ano escolar, explicitar para os alunos o que é regular e mais frequente na ortografia da língua portuguesa.

3.1.5 Provinha Brasil

Implementada em 2008, a Provinha Brasil consiste em um programa de Avaliação da Alfabetização Infantil opcional por parte das redes públicas de ensino conforme o disposto na *Portaria Inep nº 387 de setembro de 2008*. A prova é composta por questões de Português e Matemática que podem ser aplicadas e corrigidas pelo professor com os resultados coletados, poderá proceder a sua interpretação e à elaboração de práticas pedagógicas apropriadas às necessidades das crianças. Quanto aos objetivos desta avaliação, a *Portaria Normativa Nº 10, de 24 de Abril de 2008* dispõe:

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o agravamento das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação (BRASIL, 2007)

A avaliação é destinada às turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e aplicada em dois momentos distintos e, em 2012, com a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, por meio da *Portaria Inep nº 867*, integra a base de estratégias para a promoção da alfabetização dos alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental. Os documentos da Provinha Brasil são disponibilizados no Portal Inep e, segundo a mesma fonte, também disponibilizados na forma impressa a todas as Secretarias de Educação. São eles:

- **Caderno do Aluno** – com teste de Leitura e outro de Matemática, contendo as questões a serem respondidas pelos (as) estudantes;
- **Guia de Aplicação** – com orientações sobre os procedimentos de aplicação e procedimentos pedagógicos sobre cada questão;
- **Guia de Apresentação, Correção e Interpretação dos Resultados** – com orientações sobre a avaliação, sobre a correção dos testes e com subsídios para a interpretação e análise pedagógica dos resultados. (BRASIL, 2016, p. 4, *grifo do autor*)

Não há, portanto, o objetivo classificatório e sim diagnóstico. O parâmetro utilizado para a aferição e interpretação dos resultados é a *Matriz de Referência de Leitura e de Matemática*. Este documento consta, no Portal Inep, em duas versões: A primeira indica que a sua revisão foi feita para a edição de 2009 e 2011. A segunda está presente na *Apresentação, Correção e Interpretação dos Resultados* referente ao ano de 2016. Com o fito de assegurar a validade da análise das concepções de ortografia adotadas, será considerada esta última apresentada no anexo II deste trabalho. As concepções de ensino de ortografia da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e Letramento da Provinha Brasil foram resumidas na tabela:

Provinha Brasil	Concepções de ortografia
Eixo:	Vogais nasalizadas
	P,b,t,d,f (correspondência única)
Apropriação do sistema de escrita	Mais de uma correspondência letra-som.

3.1.6. Concepções de ensino da ortografia e orientações curriculares da Província Brasil

A Matriz de Referência-Leitura foi o documento adotado como base para o estudo das vinculações teóricas para o tratamento da ortografia enquanto objeto de avaliação. Observou-se que há uma divisão em dois eixos: o primeiro referente à apropriação do sistema de escrita e o segundo à leitura. No primeiro eixo, os descritores abordam o reconhecimento de letras e o reconhecimento de sílabas respectivamente. Esta percepção da separação do reconhecimento das letras e das sílabas tem relação com conceitos referentes à base do sistema de escrita em consonância com o que diz Cagliari:

Apesar de nossa escrita conter números, siglas, sinais ideográficos etc., ela é fundamentalmente alfabética, tendo como base a letra. Isso precisa ficar bem claro, porque é uma prática nas classes de alfabetização, usar a sílaba como base, trazendo confusões e dificuldades para a criança. (CAGLIARI, 2007, p. 119)

Portanto, essa distinção dos descritores permite perceber se a criança domina a base do sistema alfabético possa progredir na aprendizagem evitando maiores dificuldades quanto ao reconhecimento de sílabas com a afirmação de Cagliari (2007, p.119) “A prática de pedir às crianças que separem sílabas pode ser mais complexa do que parece.”. Partindo desses aspectos iniciais, ainda no primeiro eixo, o descritor D3 traz a ideia da relação entre as letras e as unidades sonoras relacionando-as em “comentários” a aspectos mais específicos da ortografia. Para essa transição:

Do ponto de vista da escrita, o usuário parte do conhecimento das palavras que vai fazer. Feita a segmentação em consoantes e vogais, começa a busca pelas letras partindo do acrofônico. Isto já lhe permite uma primeira escritura. Mas não pode parar aí. Próximos, conhecer qual é a grafia das palavras, estabelecida pela ortografia, ou seja, as letras que a palavra tem e em que ordem deve aparecer. (CAGLIARI, 1994, p. 557)

O descritor D3.1 refere-se à identificação de vogais nasalizadas demonstrando que considera a dificuldade que possuem em relação este aspecto e alinha-se, assim, a Moraes que diz “A escrita das vogais nasais e dos ditongos constitui uma grande fonte de dificuldade para os aprendizes.”. Os descritores D3.2 e D3.3 aparecem alinhados às habilidades H10 e H 11 da ANA (item 5. 2) dispondo, portanto, das mesmas concepções teóricas. Os descritores D3.4 e D3.5 fazem referência à percepção de valores sonoros das sílabas e sua relação com a ortografia resultando em um ponto importante de avaliação em função da consequência da ortografia enquanto convencionada uma vez que, segundo Cagliari (1994, p. 557), “ Com o uso da ortografia, o alfabeto perde algumas características fonográficas. Do ponto de vista visual, as letras permanecem graficamente as mesmas, mas suas funções ficam alteradas.”. Observa-se também que há um encadeamento na organização das Matrizes (ANA e BNCC) em consonância com a BNCC:

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, normalmente, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização complementar o conhecimento da ortografia do português do Brasil. (BRASIL, 2017, p. 11)

Tem-se, portanto, a evidência de que a Província Brasil adota, partindo de uma progressão de conhecimento, a mesma concepção de organização do sistema ortográfico tanto da BNCC, quanto da ANA. Ou seja, a classificação das correspondências letra-som em regulares e irregulares proposta por Moraes (2007), e a adoção dessas diretrizes sistemática por parte das escolas nos anos iniciais do ensino fundamental.

4. As orientações sobre o ensino da ortografia nos documentos oficiais da esfera estadual e municipal

No que diz respeito à esfera municipal, não há uma proposta curricular, sendo a orientação sobre o ensino dada pelo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas, conforme especificado mais abaixo. Essa orientação sobre a ortografia apresenta-se como significativa na pesquisa, uma vez que demonstra a assistemática e pouca relevância dada a esse objeto de estudo por parte da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju. Essa orientação em torno desse objeto por parte dessa instituição pode descambar num desalinhamento

entre aquilo que é cobrado dos alunos pelas avaliações do MEC e o que é, de fato, ensinado aos alunos, ir diretamente no desempenho educacional de todos os alunos da rede.

A Secretaria de Educação Estadual, por outro lado, possui uma proposta divulgada no site da www.seed.se.gov.br, intitulada Referencial Curricular do Ensino Fundamental - língua portuguesa, que re concepção de ensino da ortografia identificada como um objeto de conhecimento que deve ser incorporado p através da reflexão sobre a regularidade e irregularidades das regras ortográficas da língua. De acordo com apresentados na proposta curricular, entende-se que há uma indicação assistemática para o ensino da ortografi timidamente pela relação fonema-grafema (sem especificar quais) no primeiro ano e algumas regra de uso no ano, como, por exemplo, as terminações das palavras terminadas em e/i/;ar/er/ir; ão/am; r/rr; k/g/s/z, que se r 3º, 4º e 5º anos. Desse modo, os dados coletados no Referencial Curricular revela uma concepção tradicional da ortografia, guiada pela ideia da repetição e da memorização de algumas regras, sem progressão didática.

4.1. Os livros didáticos e o ensino da ortografia

Encontrou-se nas coleções selecionadas de livro didático destinadas ao ensino fundamental (anos iniciais) número de tópicos de atividades relacionadas ao objeto de estudo em questão: a ortografia. A quase totali volumes analisados trazem referências diretas ao objeto de estudo conforme se pode observar na tabela abaixo

Ano	Coleção Buriti	Coleção Juntos Nessa
1º	Atividades de ouvir e escrever- relação entre fonemas e grafemas	- A letra P - A letra B - A letra T - A letra D - A letra V - A letra F - A letra M - A letra N - A letra C - A letra S - A letra J - A letra G - A letra R - A letra L - A letra Z - A letra X
2º	- Letras F e V - Letras B e P - C e G - B e P, F e V, C e G, D e T - Letra C - Letras C e QU - Letras L e R no meio da sílaba - Letras L e R em final de sílaba - Letras G e GU - Letras R e RR - Letras S e SS - Letra H no início de palavra CH, LH e NH	- Uso do CE, CI, CA, CO, CU - Uso do GE, GI, GA, GO, GU - Uso do CA, CO, CU, QUE, QUI - Uso do GA, GO, GU, GUE, GUI - Uso do M e N antes de consoantes - Uso do R e RR - Uso do S e SS - Uso do H inicial - Uso do NH, CH, LH - Vogal + R - Vogal + L - Vogal + S
	- Letras L e U - A e AI, E, EI, O e OU - Letras R e RR	

3º	• Letra R • Letras M e N antes de consoante • Letras X e CH • Letras G e J • Letras S e Z • Letras C e QU • Letras S, SS, C e Ç • Letra X	Não tivemos acesso ao volume	
4º	• Ortografia – Divisão silábica em encontro vocálico • Ortografia – Divisão silábica dos encontros GN, PC, PÇ, PN, OS, PT e TM • Ortografia – Divisão silábica dos dígrafos • Ortografia – Acentuação de palavras proparoxítona • Ortografia – Acentuação de palavras monossílabas e oxítonas • Ortografia – Acentuação de palavras paroxítonas 1 • Ortografia – Acentuação de palavras paroxítonas 2 • Ortografia – Terminação OSO, OSA • Ortografia – Acentuação de ditongo abertos e hiatos • Ortografia – G e T • Ortografia – C e Ç • Ortografia – C, S e SS • Ortografia – Sons do X • Ortografia – SC, SÇ e XC • Ortografia – Terminação EZ e EZA • Ortografia – S, X e Z (som Z) • Ortografia – Terminações: AM e ão	Não tivemos acesso ao volume	Dados coletados pelo pesquisador. Nas seções (ao estudo) constatou-se seguinte t teórico-met 1. Nos volu destinad primeiro 2º), prin coleção são atividade privilegi entre o grafema: como 1 letras P, e correspo fonográf irregular exemplo Esse dispensa de coi regular: entre fç é feito consider maioria, de uso seja, no
5º	• Ortografia – Palavras com pronúncia igual • Ortografia – As palavras POR QUE, PORQUE, POR QUÊ e PORQUÊ • Ortografia – Acentuação de palavras monossílabas, oxítonas e proparoxítonas • Ortografia – Acentuação de palavras paroxítonas • Ortografia LH e L • Ortografia – ESA e EZA • Ortografia – ISAR e IZAR • Ortografia – TEM, TÊM, VEM e VÊM • Ortografia – ICE e ISSE	Não tivemos acesso ao volume	

	• Ortografia – VÊ, VEEM, LÊ e LEEM • Ortografia – Palavras Semelhantes • Ortografia – Abreviatura, sigla e símbolo • Ortografia – Crase • Ortografia – Mal e Mau • Ortografia – C, Ç, S, SS, SC, SÇ, e XC • Ortografia – Os sons do X	ou fim d
	Ortográfica – TRAZ, TRÁS E ATRÁS	Como se embora na portuguesa grafemas re os fonem sempre h relação entre eles, is sempre um representa fonema e es só é represe esse grai nenhum o verdade, s poucos os que isso (apenas con P,B,D,T,V,I referenciadc acima). (comum é qu um grafema para repres fonema (por G ou J em r que um grafema, de do represente fonemas (co que pode r /r/ em <i>cari</i>, em <i>enrolar</i>)

A maioria das atividades proposta nas coleções analisadas atenta para essa particularidade da ortografia portuguesa e se mostra eficientes para a fixação pelos alunos do conhecimento ortográfico pretendido nos e como completar palavras com m ou n. Nos demais anos (3º, 4º, 5º) os autores propõem um ensino ora sist sequenciado de algumas regras ortográficas regulares, ora assistemático, investindo num ensino mai abordando aspectos de grafia dependentes de contextualização (emprego dos porquês, tem, têm, vem e vêm, t atrás, entre outras) sem progressão, já que essas atividades ocorrem uma única vez nos volumes analisados, c não se efetivar, de forma satisfatória. Não existe, no entanto, um tratamento diferenciado entre as regras r irregulares, dado ênfase às atividades com regras ortográficas regulares.

Essa ênfase maior nas regularidades/irregularidades da língua nos últimos anos do ensino fundamental I pr volumes analisados pode ser explicada por ser nesse período que o aluno, por estar em fase de consol alfabetização, passa a ter um contato, de forma mais sistemática, com a norma. Nesses anos, encontraram-s várias referências à acentuação, sobretudo nos anos finais 4º e 5º anos e procurou-se dar um tratamento dife esse conteúdo. Com relação a um trabalho voltado à segmentação das palavras, não fora observado nenhuma a respeito. Identificou-se também exercícios ortográficos mecânicos, de fixação, principalmente da coleção buri 4 e 5, que objetivam a memorização de regras sem articulação com o contexto de uso das palavras, sendo os todos de completar palavras com letras que faltam ou circular a letra correta. Apesar de exercícios co verifica-se, nas coleções analisadas, uma concepção de ensino da ortografia compreendida enquanto um

conhecimento que deve ser incorporado pela escola através da reflexão sobre a regularidade e irregularidades ortográficas da língua por meio de uma progressão didática entre os anos escolares.

5. Considerações finais

Os dados revelaram que os documentos da esfera federal de ensino encontram-se alinhados a uma orientação para o ensino da ortografia, organizado a partir de conteúdos sequenciados a serem trabalhados com os alunos, pelos da regularidade (ou irregularidade) das correspondências letra-som e de uma organização progressiva dos conteúdos ortográficos e sua aplicação na produção de texto.

Somado a isso, os dados sugerem que sejam considerados parâmetros para a seleção dos conteúdos ortográficos de cada ano escolar, qual seja, explicitar para os alunos o que é regular e mais frequente na ortografia da língua portuguesa.

Considerando o tratamento didático assumido pelas duas coleções de livros didáticos analisadas, verificou-se orientação sistemática/assistemática para o ensino da ortografia organizado a partir de conteúdos sequenciados e trabalhados com os alunos, atenda a dois critérios: a regularidade (ou irregularidade) das correspondências letra-som e a frequência de uso das palavras na língua escrita.

Percebe-se nos livros didáticos analisados uma organização progressiva dos conteúdos ortográficos, ao passo em que é evidente o que cabe a cada ano para garantir a aprendizagem das regularidades e irregularidades ortográficas e sua aplicação na produção de texto. Além disso, os dados sugerem que sejam considerados parâmetros para a seleção dos conteúdos ortográficos de cada ano escolar, qual seja, explicitar para os alunos o que é regular e mais frequente na ortografia da língua portuguesa. Como se pode observar nos dados acima parte-se do princípio de que os alunos devem aprender a refletir a respeito das convenções ortográficas já a partir do 2º ano. Em linhas gerais, os dados revelam que a partir do 2º e 3º anos os aspectos regulares do sistema ortográfico começam a serem apresentados para os alunos, visando um trabalho com foco nas regularidades contextuais.

Os dois últimos anos do Ensino Fundamental I seriam dedicados à memorização, sobretudo de alguns aspectos dependentes de contextualização, como mal e mau, uso dos porquês, palavras semelhantes, tem, têm, vem e vêm, trás e atrás, de algumas regras de divisão silábica, acentuação e algumas regularidades morfológicas, como o plural.

O mesmo não foi verificado nas propostas curriculares das Secretarias de Educação do Estado de Sergipe e da Secretaria de Educação de Aracaju. Essa última, como se observou, nem proposta possui, enquanto que a SEED/SE possui concepção de ortografia restrita e desalinhada com as orientações da esfera federal. Esse desalinhamento pode gerar um total descompasso entre aquilo que é solicitado dos estudantes nas avaliações externas e o conhecimento que os alunos têm acesso na sala de aula.

Dessa forma, após as análises das duas coleções selecionadas verificou-se que há um alinhamento da proposta dos livros didáticos com as orientações do Ministério da Educação. Esse alinhamento, no entanto, ainda carece de um modelo de ensino assistemático da ortografia, baseado em ditados de palavras isoladas e/ou soltas.

Quando realizado o diálogo com as propostas curriculares do estado de Sergipe e do município de Aracaju, observou-se um desalinhamento com as propostas da esfera federal, uma vez que a SEMED/Aracaju não possui proposta curricular e a proposta da SEED/SE se mostrou restrita e assistemática. Esse desalinhamento pode provocar um total descompasso entre aquilo que é solicitado dos estudantes nas avaliações externas e o conhecimento a que os alunos têm acesso na sala de aula. No entanto, as análises realizadas no plano de trabalho referente à esfera estadual e municipal dos livros didáticos adotados pelas essas redes de ensino mostram-se parcialmente alinhados àquilo que está expresso nos documentos oficiais da esfera federal. Isso se deve ao fato dos livros didáticos utilizados nas escolas das redes terem sido selecionados pelo crivo do PNLD de orientação e avaliação do MEC.

A pesquisa mostra assim um (des)alinhamento das propostas curriculares das três esferas de ensino. A pesquisa revelou-se como um importante subsídio para o ensino da ortografia e, conseqüentemente, da leitura e da escrita. Acredita-se que o estudo tenha sido produtivo e auxiliado professores, gestores e coordenadores no planejamento

que, como e para que ensinar ortografia, ao tempo que os subsidie na elaboração de propostas de atividades auxiliem no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

6. Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 867, de 4 de Julho de 2012. *Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento Orientador*. Brasília: MEC/SEB, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Avaliação Nacional da Alfabetização. *Lê e escreve*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Inep nº 387, de Setembro de 2015. : Brasília, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento de Apresentação*. Brasília: MEC/SEB, 2015b.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 10, de 24 de Abril de 2007. : Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Provinha Brasil Avaliando a Alfabetização: Apresentação, correção e interpretação dos resultados. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2007.

_____. O que é a ortografia. In: ESTUDOS Linguísticos – XXIII Anais de Seminários do GEL. CNPq. US 1994a.v. 1, p. 552-559

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

FRADE, I.C.A.S.; SILVA, C.S.R. A Leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M.; SILVA (Orgs.) *Leituras do professor*. São Paulo: Nova geração, 2003.

[1] Sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização, ver item 5.2, p. 11.

[2] O ensino da ortografia nos documentos oficiais da esfera federal. Os dados apresentados foram extraídos da Formação do PNAIC 2015.

[3] O ensino da ortografia nos documentos oficiais da esfera federal. Os dados foram extraídos da Matriz de Referência da Avaliação Nacional da Alfabetização.

