

# A ortografia no ensino médio sob o prisma da complexidade

**Midian Araújo SANTOS<sup>1</sup>**

**Maria José de PINHO<sup>2</sup>**

**Karylleila dos Santos Andrade KINGLER<sup>3</sup>**

---

1 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil  
| midian.santossantos@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0007-7499-8255>

2 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil  
| mjpson@uft.edu.br | <http://orcid.org/0000-0002-2411-6580>

3 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil  
| karylleila@uft.edu.br | <https://orcid.org/0000-0001-6920-9206>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.4072>

**Resumo:** O presente artigo propõe reflexões a respeito do ensino da ortografia, sob a perspectiva da teoria da Complexidade. Essa discussão é pautada na análise das atividades e também das orientações do manual do professor em duas coletâneas de língua portuguesa do ensino médio, tanto em práticas de leitura quanto de produção textual escrita. Para isso, o aporte teórico centra-se no estudo da ortografia do português (Morais, 1994, 2007, 2008; Scliar-Cabral, 2003) tendo como base a noção de que o conhecimento linguístico é um sistema complexo e mutável (Morin, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b). A metodologia é do tipo documental e de abordagem qualitativa. Os resultados mostram atividades mais e outras menos convergentes com a complexidade, conforme as diretrizes nos manuais que fundamentam ambas as tendências. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de uma formação sólida, permitindo ao professor reconhecer e mediar adequadamente os desafios ortográficos apresentados pelos discentes.

**Palavras-chave:** Ortografia. Livro didático. Teoria da Complexidade.

---

## Orthography in high school from the perspective of complexity

**Abstract:** This article reflects on the teaching of orthography from the perspective of Complexity Theory. The discussion is based on an analysis of activities and teacher's manual guidelines in two Portuguese language textbook collections for high school, covering both reading and writing practices. To this end, the theoretical framework draws on the study of Portuguese orthography (Morais, 1994, 2007, 2008) and the notion that linguistic knowledge is a complex and mutable system (Morin, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b). The methodology is a documentary research type and with a qualitative approach. The results show that some activities align more closely with complexity than others, reflecting the guidelines in the manuals that underpin both trends. In this sense, solid teacher education is essential to enable professionals to recognize and appropriately mediate the orthographic challenges presented by students.

**Keywords:** Orthography. Textbooks. Complexity Theory.

## | Introdução

O ensino e a aprendizagem da ortografia no Ensino Médio (doravante EM) tornaram-se objeto de investigação no campo das Ciências da Linguagem. Oliveira (2024), Sartori, Mendes e Costa (2015), Lacerda (2024) e Oliveira (2013) evidenciam a persistência de desvios ortográficos nas produções textuais de estudantes concluintes da educação básica. Esse fenômeno linguístico sugere que as intervenções realizadas no Ensino Fundamental podem não ter sido suficientes ou adequadas. Diante disso, há uma necessidade cada vez mais premente de um ensino reflexivo, significativo e capaz de abranger aspectos da complexidade inerente à aprendizagem da notação da língua escrita.

Nesse sentido, torna-se imprescindível investigar como o livro didático aborda esse conteúdo, dado o seu protagonismo no ensino de língua portuguesa. Com isso, o *corpus* desta pesquisa compreende as atividades de ortografia presentes em duas coleções didáticas do EM (Cereja *et al.*, 2024; Faraco *et al.*, 2024), incluindo as respectivas orientações dos manuais do professor. O objetivo deste artigo é propor reflexões sobre a abordagem das regularidades e irregularidades da ortografia em atividades de leitura e escrita bem como nas orientações pedagógicas, com fundamento na teoria da complexidade.

Considerando tais premissas, levantaram-se alguns questionamentos que norteiam este estudo:

- a) As atividades sobre a norma ortográfica nos contextos de escrita e de leitura – especificamente os casos de regularidade e irregularidade – facilitam a emergência de padrões e a (re)organização da aprendizagem desse subdomínio do conhecimento?
- b) Há orientações sobre o trabalho com a ortografia da língua portuguesa oferecidas no manual do professor? Se sim, quais são elas e como se articulam com a teoria da complexidade?

A fundamentação teórica deste estudo centra-se no campo da complexidade (Morin, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Oliveira e Paiva, 2006), com amparo também em pesquisas sobre a normativa ortográfica (Morais, 1994, 2007, 2008; Scliar-Cabral, 2003). Nesse contexto, a análise das obras didáticas promove reflexões que compreendem a aprendizagem da notação autorizada das palavras como um fenômeno multifacetado, dada a sua natureza sistêmica – mutável, gradual e emergente. Tal perspectiva oferece subsídios essenciais para a formação do professor de língua materna.

A seguir, descrevem-se os procedimentos metodológicos. O capítulo subsequente dedica-se a uma explanação voltada para as “Algumas considerações sobre a ortografia da língua portuguesa”, seguida de discussões relativas à “Teoria da Complexidade e o ensino da ortografia”. Na seção “Resultados e Discussão”, examinam-se as atividades e as diretrizes contidas nos manuais do professor das duas coletâneas analisadas. Por fim, expõem-se as “Considerações Finais”.

## **| Procedimentos metodológicos**

A metodologia adotada é de natureza documental e abordagem qualitativa. Com base na fundamentação de Oliveira (2007, p. 69-70) a pesquisa documental define-se pela investigação de fontes primárias que ainda não foram submetidas a um tratamento científico. Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que se alicerça no domínio científico em fontes secundárias (dados já trabalhados por outros autores), a abordagem documental debruça-se sobre materiais como os livros didáticos e manuais do professor – objeto deste estudo – que funcionam como registros autênticos de práticas e intenções. Nesse sentido, o documento é compreendido como um testemunho, prova ou fonte de estudos sobre fatos ou sobre o comportamento humano; é um suporte de informações registradas (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6-9).

Os documentos deste estudo são duas coletâneas didáticas brasileiras de altíssima qualidade, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): a) volumes relacionados à primeira, à segunda e à terceira série do EM da obra *Identidade: língua portuguesa*, doravante designada apenas *Identidade* (Cereja et al., 2024) e b) volumes das três séries do EM da obra *Do Seu Jeito: língua portuguesa*, doravante, somente *Do Seu Jeito* (Faraco et al., 2024). Extraíram-se dos documentos mencionados 10 (dez) atividades de ortografia, bem como as orientações sobre a norma ortográfica contidas nos respectivos manuais do professor. Com isso, busca-se compreender como o ensino da ortografia é articulado nessas obras sob a ótica da complexidade. Assim,

Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa. [...] É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado (Bogdan; Biklen, 1994, p. 83).

É nesse contexto que a abordagem qualitativa se revela profícua, uma vez que propicia a observação direta do objeto de estudo. Adotou-se, assim, uma perspectiva pautada no caráter emergente e flexível da pesquisa, o que

permite a constante reanálise do planejamento e do percurso metodológico, em contraste com a rigidez de modelos quantitativos ou dedutivos. Optou-se por essa metodologia em decorrência de suas contribuições à categorização (Ludke e André, 1986) e à compreensão dos fatores cruciais ao ensino da ortografia no EM.

## **| Algumas considerações sobre a ortografia da língua portuguesa**

Abordar a ortografia e o seu ensino vai além de pensar na apresentação pura e simples das palavras, com letras em seus devidos lugares e acentos empregados de maneira adequada. Morais (2007, 2008) considera imprescindível a desconstrução do caráter estritamente normativo desse aprendizado. O autor defende que, para conduzir tal processo de forma reflexiva, é necessário conhecer a organização da notação da língua escrita.

Para Morais (2008), a norma ortográfica subdivide-se em regularidades e irregularidades. As primeiras compreendem as regularidades diretas, as contextuais e as morfossintáticas, ao passo que as irregularidades são descritas pelo autor (2008, p. 29) como casos que dependem da memória visual. As regularidades diretas decorrem da ausência de competição entre grafemas para a representação de um som. Nesse caso, a notação dos fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/ corresponde, respectivamente, às letras *p*, *b*, *t*, *d*, *f* e *v*.

As regularidades contextuais são aquelas em que a posição da letra na palavra determina sua grafia, como ocorre com a grafia de vocábulos com *j* antes de *a*, *o* e *u* (jaca, jogo, justiça). Já o uso de *-ão* em verbos no futuro (levarão) exemplifica as regularidades morfossintáticas, assim como a derivação lexical em adjetivos pátrios e títulos de nobreza terminados em *-ês* e *-esa* (francês, marquesa). Quanto às irregularidades, o autor assegura que estas exigem memorização por não seguirem regras previsíveis. É o caso do emprego do *h* inicial (humano, harpa) e da representação do fonema /ʒ/ por *j* ou *g* (jiló, gelo), situações que despertam dúvidas frequentes na escrita. Assim, o pesquisador assume que a ortografia é uma convenção social e que, por esse motivo, certas questões dizem respeito à tradição de uso.

Além disso, Morais (2007, p. 26) alerta para o fato de que “um ensino do tipo reflexivo precisa garantir não só o desenvolvimento, nos aprendizes, de uma atitude positiva diante da busca do escrever corretamente, como assegurar o direito a ler e a escrever com prazer”. Isso significa que um ensino pautado meramente na transmissão de informações equivale a uma concepção de aprendizagem puramente mecânica e, portanto, ineficiente.

Scliar-Cabral (2003, p. 42-65) classifica os princípios relacionados à decodificação em três categorias: a) regras independentes de contexto, que incidem sobre as relações biunívocas entre grafema e fonema; b) regras dependentes de contexto grafêmico, que dizem respeito à posição ocupada pela letra na palavra; e c) regras dependentes da metalinguagem ou do contexto morfossintático e semântico. Exemplifica-se esta última com o termo *transatlântico*, no qual o *s* assume o valor de /z/ quando o prefixo *trans-* precede uma vogal. Segundo a autora, a mediação do professor é indispensável para a reflexão linguística, uma vez que, ao dominar tais princípios, o docente torna-se apto a promover situações em que os estudantes percebam que o domínio da escrita e da leitura não se esgota na alfabetização, mas estende-se por todo o percurso escolar. Tais categorias são equivalentes à classificação proposta por Morais (2007, 2008).

Morais (1994, p. 23-25), amparado por diversos estudos, interpreta que o aprendizado da ortografia é influenciado por fatores intrínsecos e extrínsecos ao estudante. Dentre eles, destacam-se a habilidade metalinguística de segmentação lexical e o tempo de escolarização formal que exercem efeito direto sobre o desempenho ortográfico. Somam-se a isso as influências do dialeto oral e, primordialmente, a frequência de exposição à linguagem escrita; esta última atua de forma decisiva na memorização de vocábulos de grafia irregular. Por fim, a consolidação desse saber depende tanto da recorrência da palavra no material impresso quanto da compreensão das regularidades – ou da ausência delas – nas correspondências entre fonemas e grafemas.

Bortoni-Ricardo (2005), traz contribuições significativas a esse debate ao afirmar que o desvio na escrita evidencia a competência oral do aluno ou o seu grau de familiaridade com as convenções gráficas. Há, ainda, a proposição de que o professor realize a análise e a diagnose de erros ortográficos a partir de descrições das variedades da língua (Bortoni-Ricardo, 2006). A autora sugere um levantamento fundamentado em um modelo de categorização que organiza as ocorrências ortográficas segundo sua natureza sociolinguística. Esse procedimento fornece subsídios fundamentais para a elaboração de estratégias pedagógicas e de materiais adequados à atuação docente.

Travaglia (2009, p. 17-23), a partir da Linguística Textual, estabelece os objetivos fundamentais do ensino de língua materna: “a) desenvolver a competência comunicativa; b) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; c) ensinar a variedade escrita da língua; d) levar o aluno ao conhecimento de como a língua está constituída e como funciona e e) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar”. Nesse sentido, é responsabilidade da escola a ampliação da competência comunicativa do estudante para contextos de interação

que antes lhe eram restritos, especialmente no caso de alunos oriundos de variedades linguísticas estigmatizadas. Para tanto, a escola deve pautar-se no fortalecimento da consciência linguística, permitindo que o aluno monitore seu próprio processo de escrita.

Oliveira (2013), ao diagnosticar a presença de desvios ortográficos em produções escritas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, expressa preocupação com estudantes que concluem tais etapas escolares com defasagens acentuadas. Além de propor estratégias de intervenção, a autora reitera a urgência de uma formação docente que capacite o professor a realizar a transposição didática da forma escrita autorizada. De maneira análoga, Nascimento e Nunes (2013) e Lacerda (2024) corroboram essa perspectiva ao destacarem problemáticas semelhantes quanto ao domínio das convenções da escrita no EM.

Embora este estudo se alinhe à análise linguística a partir do texto, há convergência com os postulados de Morais (2008, p. 89), o qual defende que a aprendizagem significativa da língua não pressupõe uma “ditadura do texto como única unidade de trabalho”. Assim, o autor – e esta pesquisa – reforçam a necessidade de um olhar detido sobre as diversas unidades que constituem a língua, tais como parágrafos, orações, palavras, morfemas, letras e sons.

Cabe enfatizar que, embora este estudo reconheça os avanços das obras didáticas brasileiras no tratamento da variação linguística, o foco desta análise recai, essencialmente, sobre as atividades e as diretrizes voltadas ao ensino e à aprendizagem da norma ortográfica. Defende-se, aqui, que o domínio das convenções para a escrita das palavras constitui um instrumento indispensável de inserção social. Portanto, analisar a abordagem desses tópicos não significa ignorar o repertório linguístico-cultural dos estudantes, mas instrumentalizá-los para o trânsito em esferas comunicativas que exigem maior desenvoltura ortográfica e, inerentemente, comunicativa.

## **| A teoria da complexidade e o ensino da ortografia**

Certos mecanismos operam de forma linear devido à interação simples entre seus elementos, a exemplo do relógio. Por outro lado, existem sistemas vivos e dinâmicos cujo funcionamento se altera de modo imprevisível, muitas vezes em decorrência de interferências ou modificações em seus componentes – o que pode gerar consequências diversas ou até o colapso do sistema. Transpondo essa dinâmica aos modelos linguísticos, as perspectivas pautadas na simplicidade e no reducionismo fundamentam-se no gerativismo de Chomsky (1957) e apoiam-se na universalidade como princípio, ao centrarem-se exclusivamente

no objeto e isolarem-no do sujeito e do contexto. Em contrapartida, os modelos sustentados pela teoria da complexidade respeitam o princípio de que o individual e o local são relevantes, sem, contudo, descartarem a busca por padrões globais e emergentes.

A teoria da complexidade constitui uma forma de compreender a realidade sob pressupostos que visam romper com os paradigmas clássicos fundamentados na fragmentação, na linearidade e na previsibilidade. Em oposição ao reducionismo, que isola os fenômenos para explicá-los, Edgar Morin – expoente central dessa vertente – propõe o religamento e a interdependência dos saberes. Conforme defende o autor: “O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem” (Morin, 2003a, p. 1).

Em suas obras, Morin consolida a ideia de que o sistema complexo não apenas transcende as partes, mas as habita. Essa dinâmica constitui o cerne do princípio hologramático (Morin, 2003b, 2005b). Aplicado ao ensino de ortografia no EM, tal pressuposto permite romper com a fragmentação conteudista em favor de uma abordagem sistêmica: “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (Morin, 2003b, p. 89). Adotar essa perspectiva contribui, assim, para uma aprendizagem que promova a compreensão da realidade como uma totalidade organizada e interdependente.

Sob essas premissas, convém ratificar a necessidade de uma mudança de paradigma, quando se observa o seguinte: “É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (Morin, 2003b, p. 89). Então, impõe-se o questionamento fundamental: o que caracteriza, essencialmente, um sistema complexo?

Um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo (Oliveira e Paiva, 2006, p. 91).

Enquanto o paradigma positivista se fundamenta na fragmentação e na linearidade, o pensamento complexo propõe a articulação da incerteza como parte integrante do conhecimento, alertando para as consequências nocivas de um saber pautado exclusivamente na compartimentalização. Por esse motivo,

Morin (2003a, 2003b, 2005a, 2005b) critica o pensamento tecnicista e positivista herdado da ciência tradicional.

Diante do exposto, torna-se inconcebível o ensino da linguagem prescindindo do contexto, dos interlocutores e da enunciação. Como sistema complexo, a língua revela-se flexível, adaptável e mutável, visto que as interações entre seus componentes não são rigidamente delimitadas, mas marcadas pela interdependência que define sua complexidade. O pensamento complexo não se opõe à simplificação, mas a incorpora e a integra; enquanto o paradigma simplificador isola e reduz, a perspectiva complexa distingue para articular, preservando a unidade das partes. Portanto, trata-se de um movimento que “une enquanto distingue” (Morin, 2003a, p. 19).

Em Morin (2003a, p. 2), observa-se, de pronto, uma crítica direta à educação ao afirmar que “o nosso sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a religação”. Por extensão, essa reflexão ressoa na necessidade de uma abordagem que contemple a ortografia não como um acessório mecânico da escrita, mas como elemento indissociável da competência comunicativa. Praticar a religação no Ensino Médio implica superar a visão reducionista que isola a grafia do contexto sociocomunicativo. Nessa perspectiva, o ensino deve proporcionar que o aluno compreenda a norma ortográfica como parte de um tecido complexo de significados, transcendendo a mera memorização de conteúdos descontextualizados.

Cabe salientar ainda que somente haverá mudança efetiva na educação a partir de uma reforma do pensamento que rompa com o paradigma da simplificação (Morin, 2005b, p. 138). Conforme postula Edgar Morin, a fragmentação do saber impede a apreensão dos problemas globais e multidimensionais da contemporaneidade. Reformar o pensar a educação significa, portanto, adotar uma postura teórico-metodológica pautada nos fundamentos do pensamento complexo, reconhecendo que o todo é, portanto, uma teia de interações retroativas e recursivas.

Somente ao superar a visão burocrática e fragmentada da ciência será possível construir uma prática educativa capaz de contextualizar o saber e preparar o sujeito para lidar com a incerteza. Nesse horizonte, urge a substituição de uma “cabeça bem cheia” de informações isoladas por uma “cabeça bem feita”, pautada na responsabilidade de organizar o conhecimento em sua totalidade sistêmica. Isso implica considerar as conexões entre os saberes, conferindo-lhes sentido e relevância (Morin, 2003b, p. 21, 96).

Um conceito relevante para este estudo é o de “atrator”. Diferente do que o termo sugere, ele não se associa a uma força de atração física, mas a uma estabilidade temporária (Sade, 2009) – uma configuração na qual o sistema se acomoda conforme suas propriedades internas. Em outros termos, o sistema estabiliza-se em determinado padrão, mantendo-se nele por um intervalo de tempo indeterminado.

Para que o sistema evolua além dessa estabilidade temporária – o atrator –, é necessária a ocorrência de perturbações. Estas, por sua vez, geram instabilidades que forçam o sistema a abandonar seu estado atual para convergir rumo a uma nova configuração. Tal transição resulta em uma desintegração seguida de reorganização, processo denominado emergência. Este fenômeno caracteriza um novo estado, auto-organizado e superior em relação ao anteriormente formado (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 59, 73, tradução própria<sup>4</sup>).

Diante disso, este estudo advoga a necessidade de compreender o erro ortográfico (conhecimento linguístico) como uma fase temporariamente estabilizada, cabendo ao ensino oferecer as estratégias e oportunidades que auxiliem no desenvolvimento de sua auto-organização. Assim, é importante promover condições favoráveis para que o sistema alcance o novo estágio, a nova aprendizagem, com base na necessidade diagnosticada em sala de aula.

Diante do exposto, destaca-se a noção de reorganização dos saberes linguísticos. É necessário salientar que o trabalho pedagógico no EM não deve restringir-se à produção textual, mas estender-se à leitura. A prática leitora atua também como um sistema de retroalimentação que estabiliza e motiva auto-organizações sobre o conhecimento linguístico, e em específico, sobre a ortografia; assim, o contato frequente com a diversidade de gêneros textuais, aliado a um ensino reflexivo, culmina em uma aprendizagem mais efetiva da norma.

## **| Resultados e discussão**

Este tópico discute e analisa as orientações contidas nos manuais do professor, bem como as atividades de ortografia das coletâneas *Identidade* e *Do Seu Jeito*. A análise evidencia a articulação entre o ensino ortográfico e o pensamento

---

4 No original: “Sometimes self-organization leads to new phenomena on a different scale or level, a process called ‘emergence’”. “Phase shifts may be brought about by perturbations to the systems. Complex systems that we want to understand and investigate will move between stability and flux. The concept of change occurring through stability lost and regained as a system moves from one attractor state to another, means that lack of stability in knowledge or performance may suggest something interesting happening in the system. The stability of a state of the system can be investigated by testing its resistance to perturbations”.

complexo, ensejando reflexões para o ensino e a aprendizagem da notação da língua escrita no EM.

Em *Do Seu Jeito* os conteúdos relacionados à norma ortográfica são apresentados, mais especificamente, em *práticas de análise* que está subdividida em subseções com o título *Para recordar*. Esta seção está subdividida em *Para fazer e pensar* com análise de textos e propostas de produção de histórias em quadrinhos, blogues etc. Em *Identidade*, na seção *Língua e Linguagem*, dentre as subdivisões está a *Reflexões sobre a língua*. Nela, os autores discorrem sobre morfemas, variedades linguísticas e preconceito, concordância e outros.

Tanto na seção *Análise linguística* quanto na intitulada *Língua e linguagem* estão alocadas as atividades, as observações e as recomendações relacionadas à ortografia.

No quadro 1, apresenta-se um levantamento de todos os conteúdos propostos no Ensino Médio identificados nas duas coletâneas:

**Quadro 1.** Conteúdos sobre a ortografia identificados na coleção *Identidade*

Série	Eixos de Ortografia	Conteúdos relacionados
1ª série	Regularidades e Irregularidades	Emprego de <i>t</i> e <i>d</i> ; <i>s</i> ou <i>z</i> ; <i>x</i> ou <i>ch</i> ; <i>g</i> ou <i>j</i> ; <i>s</i> , <i>c</i> , <i>ç</i> , <i>sc</i> , <i>ss</i>
1ª série	Notação gráfica	Acentuação gráfica
1ª série	Questões Notacionais	Outras questões notacionais da língua: (há/a, acerca de, a cerca de, há cerca de/ao encontro de, de encontro a/mas, mais/ ao invés de, em vez de/ onde, aonde/afim, a fim/se não, senão/emprego dos porquês)

**Fonte:** Cereja *et al.* (2024)

A análise do *corpus* revelou uma disparidade no tratamento da ortografia entre as coletâneas. Na obra *Identidade* (Cereja *et al.*, 2024), os conteúdos foram identificados especificamente no volume destinado à primeira série, de acordo com o detalhado no Quadro 1. Em contrapartida, na coleção *Do seu jeito* (Faraco *et al.*, 2024), não foram encontrados tópicos dedicados de forma mais detida à ortografia, restringindo-se ocorrências incidentais nas atividades de análise linguística e prática de leitura. Ambas as coleções fundamentam as estratégias escolhidas em diretrizes que serão examinadas no item subsequente.

### **a) Análise das orientações propostas no manual do professor quanto ao ensino da ortografia**

No manual da coleção *Identidade*, a ortografia é abordada, inicialmente, nas Orientações Gerais, fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos pressupostos do pensamento computacional. Tal abordagem parte da mobilização de competências específicas da Língua Portuguesa, visando à concretização das competências específicas, como demonstrado a seguir.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (Cereja *et al.*, 2024, p. 314).

O manual fundamenta-se na BNCC para propor o trabalho com a ortografia em todas as etapas da produção textual, do planejamento à revisão, priorizando a adequação linguística. Esse embasamento sustenta a premissa de que a relevância da ortografia decorre, primordialmente, de sua funcionalidade em relação ao texto e ao contexto de produção.

No manual, as orientações apresentam-se nas subseções *Reflexões sobre a língua* e *Algumas regras de ortografia*. Nelas, a pretensão é auxiliar os estudantes na identificação de padrões e procedimentos para a resolução de dúvidas ortográficas, como se observa no comentário dos autores:

Ao fazer tais observações, estimula-se um dos pilares do pensamento computacional, estratégia para resolução de problemas de diversas naturezas. Ao ser capaz de perceber padrões, o estudante pode, inclusive, criar algoritmos, isto é, elaborar orientações claras para solucionar problemas (Cereja *et al.*, 2024, p. 352).

Tal abordagem constitui um dos pontos positivos da obra, pois instiga o docente a refletir sobre a elaboração das atividades e a vislumbrar desdobramentos que exercitem a reorganização do conhecimento linguístico e o reconhecimento de

padrões. Constata-se a finalidade de que os alunos desenvolvam algoritmos para solucionar novos problemas, mantendo-se atentos à existência de exceções. Desse modo, fomenta-se a oportunidade de o estudante tomar iniciativas, elaborar hipóteses e criar soluções – ações plenamente compatíveis com um ensino reflexivo e com base no pensamento complexo.

Na coleção *Do Seu Jeito*, as diretrizes destinadas ao docente também se fundamentam na BNCC, como se apresenta adiante:

Retome e consolide os conhecimentos dos estudantes nessa proposta. Quanto aos aspectos morfosintáticos e formais (ortografia, pontuação, etc.) dos textos, vale lembrar que muitos deles já devem ter sido amplamente trabalhados no Ensino Fundamental, de modo que você pode apontar os problemas e pedir à turma que proponha soluções (Faraco *et al.*, 2024, p. 332).

Subjaz ao excerto destacado a expectativa de que a ortografia constitua um conhecimento prévio do estudante do EM. Tal diretriz evidencia-se na afirmação de que muitos conteúdos “já devem ter sido amplamente trabalhados no Ensino Fundamental”. Partindo dessa orientação, analisar-se-á a seguir a transposição dessas diretrizes para as atividades práticas de ortografia presentes na coleção.

Vale ressaltar, ainda, que a diretriz “Retome e consolide” acentua a relevância docente na diagnose e análise dos desvios de notação das produções escritas dos estudantes. Nesse processo, a estratégia proposta no manual da coleção *Do Seu Jeito* permite que o saber ortográfico seja desestabilizado e, em seguida, auto-organizado, desde que a prática em sala de aula parta da desestruturação de um conhecimento prévio para, posteriormente, (re)estruturá-lo por meio de explicações e atividades que favoreçam tal processo.

A obra *Do Seu Jeito* apresenta, ainda, nas “Orientações Gerais de Linguagens e suas Tecnologias”, a seguinte diretriz.

Considerando as relações decorrentes dos novos papéis assumidos por estudantes e professores no Ensino Médio, esta obra propõe atividades com base em metodologias ativas de aprendizagem, que posicionam o jovem no centro do processo, reconhecendo seu papel de sujeito da aprendizagem, ao valorizar a pesquisa, o fazer científico, a busca pela autonomia e o diálogo (p. 325).

Tal proposta destaca-se positivamente ao enfatizar uma estratégia que instiga a curiosidade investigativa compatível com o pensamento computacional no qual a obra *Do Seu Jeito* também se baseia. Ao orientar o estudante a selecionar textos reais – como os de suporte jornalístico – e a recorrer a dicionários e outras fontes de consulta para sanar dúvidas durante a leitura, o material didático promove a aprendizagem por descoberta. Nesse cenário, o professor atua como mediador e o aluno como um pesquisador ativo, apto a transitar entre a reflexão teórica e a prática linguística com autonomia. Resta verificar, nas seções subsequentes, se a obra efetivamente operacionaliza essa diretriz nas atividades específicas de ortografia.

As contribuições de Bortoni-Ricardo (2005) evidenciam que a ortografia não pode ser negligenciada sob o pretexto de ser um conteúdo elementar desta ou daquela etapa de ensino, pois é um conhecimento que vai sendo adquirido e ampliado, quiçá, até mesmo por toda a vida. Sob os pressupostos do pensar complexo (Morin, 2003a, p. 4-6; Morin, 2003b; Morin, 2005a; Morin, 2005b, p. 180-181), ao negligenciar este ensino como objeto de reflexão, omite-se a contribuição para a auto-organização do conhecimento linguístico do aprendiz.

Embora as diretrizes da obra mencionem ‘metodologias ativas’, ‘pesquisa’ e ‘autonomia’ – conceitos que, na Teoria da Complexidade, remetem a um sistema capaz de se auto-organizar –, a aplicação prática parece incorrer em um pensamento simplificador. Ao pressupor que a ortografia é um conteúdo vencido no Ensino Fundamental, o material restringe a instabilidade necessária para o aprendizado. Sem o conflito entre o que o estudante sabe e o que o novo desafio ortográfico propõe, rompe-se o processo de interretroação, impedindo a (re)estruturação do saber e resultando, invariavelmente, na estagnação do conhecimento sobre a forma convencionada da notação das palavras.

Vale destacar também que a palavra *ortografia* aparece apenas uma vez na BNCC do Ensino Médio, especificamente na habilidade EM13LP13 já mencionada, vinculada às competências específicas 1 e 3 da área de Linguagens e suas Tecnologias. Nota-se, contudo, que essa menção se restringe à produção textual escrita do aluno, sem prever também o ato de decodificar (ler). Assim, o documento deixa de nortear a exploração sistemática dos princípios do sistema ortográfico aplicados à leitura, privilegiando a dimensão produtiva.

Defende-se, então, que, ao observar a dependência estrita entre o contexto grafêmico e a realização fonético-fonológica, segundo Roberto (2016, p. 151), o estudante seja estimulado a identificar princípios nos quais há relação não transparente cuja compreensão da regra é o que garante o êxito da leitura e,

ressalte-se, da produção de sentidos também. De acordo com o pensamento complexo, tal fragmentação ignora a natureza dialógica do conhecimento linguístico, limitando a percepção do estudante de que a ortografia funciona como uma teia, na qual fonologia, morfologia e sintaxe se inter-retroalimentam para a construção de significados.

### a) Análises das atividades de ortografia presentes nas coletâneas em foco

No material *Identidade*, volume 1, no tópico *Língua e Linguagem* na página 74 encontra-se o item *Reflexões sobre a língua*. Em seguida, tem-se *Ortografia*. Nesta subseção, os autores fazem uma explanação sobre *Algumas regras de ortografia*, após conceituar o objeto de ensino.

A preocupação com este subdomínio do conhecimento da língua apresentou-se de forma mais detida na primeira série do EM. Isso ficou evidente somente na análise dos volumes da coleção *Identidade*. Os autores iniciam a seção “Reflexões sobre a língua” discutindo o conceito e as normas da ortografia. Incentivam a consulta a materiais de apoio – como gramáticas, dicionários e o VOLP – e o exercício da memória visual e do critério etimológico para a notação correta das palavras.

Constatou-se uma preocupação pontual referente às irregularidades: os contextos competitivos ou irregularidades voltadas para o emprego das letras *g* e *j*, o emprego de *s*, *c*, *ç*, *sc*, *ss* dentre outros. Após, a explanação no volume da primeira série de *Identidade*, tem-se as atividades, em conformidade com o que se expõe abaixo, em *Aplique o que aprendeu*.

**Figura 1.** Tirinha de Angeli



ANGELI, Moka. *Folha de S.Paulo*, 12 abr. 2007.

**Fonte:** Cereja et al. (2024, p. 77)

1. Na tira, Moska afirma que antes não reconheceria a importância do ócio em sua vida.

a) O que quer dizer **ócio**?

b) De que maneira a linguagem visual da tira faz o leitor supor que o personagem reconhece a importância do ócio?

2. Moska diz que antes supunha que a palavra **ócio** fosse escrita com **ss**.

a) Com que outra palavra **ócio** se assemelharia, caso fosse escrita desse modo?

b) Observe os elementos não verbais da tira e levante hipóteses: De que maneira Moska pode ter descoberto a escrita correta da palavra **ócio**?

c) Na tira, o que surpreende o leitor e contribui para a construção do humor?

Há, notadamente, uma orientação clara para o fato de que a troca de letra também altera o sentido do dizer nos exercícios. Por se tratar de um caso de irregularidade ortográfica, Morais (1994, p. 24) sustenta, fundamentado em vários estudos, que o ensino reflexivo da norma somado à exposição ao *input* escrito em sua forma autorizada é imprescindível para a aprendizagem das palavras de grafia irregular.

Não houve um tratamento sistematizado sobre a correspondência entre fonema e grafema nesse contexto fonológico. A proposta restringiu-se ao emprego dos grafemas 'c' e 'ss' para notar o som [s] em ambiente intervocálico (contexto competitivo). Por outro lado, cabe ressaltar que a estratégia adotada pelos autores na questão reitera o princípio hologramático na descrição linguística: a compreensão de que a unidade (o sentido do texto) articula-se com a parte (a escolha ortográfica) e vice-versa.

Na página 74, tem-se a seguinte atividade, após o quadro da página 73, para as questões 5 e 6, logo abaixo:

**Figura 2.** Atividade

cale	certa	batizava
soberbo	sinceridade	você
passou	exibindo	está
exercer	pensamento	autoritário
obrigação	admiração	através
quanto	raça	prudência
generosidade	nasci	propósito
que	quis	

**Fonte:** Cereja *et al.* (2024, p. 73)

5. Algumas das palavras do quadro recebem acento gráfico na sílaba tônica. Analise-as quanto a isso.

a) Em quais dessas palavras há letras ou conjuntos de letras que representam, na escrita, o som **zê** ou [z] e suas variações? Que letras ou conjuntos de letras são esses?

b) Em quais dessas palavras há letras ou conjuntos de letras que representam, na escrita, o som **sê** ou [s] e suas variações? Que letras ou conjuntos de letras são esses?

- c) Em quais dessas palavras há letras ou conjuntos de letras que representam, na escrita, o som **kê** ou [k] e suas variações? Que letras ou conjuntos de letras são esses?
- d) Quais letras ou conjuntos de letras podem ser lidas com sons diferentes, dependendo das palavras em que aparecem? Explique.

6. Ainda sobre as palavras do quadro, troque ideias com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- a) Quais dessas palavras são oxítonas, isto é, aquelas cuja sílaba tônica é a última?
- b) Há entre elas palavras paroxítonas e proparoxítonas? Em caso afirmativo, indique-as e dê a sua classificação.

As questões em menção referem-se à variação de letras para representar determinados sons, tais como [z], [s] e [k]. Nesse ponto, observam-se exercícios voltados para além do emprego de letras e baseados também na fonética e na fonologia da língua portuguesa. O aluno é conduzido pelos questionamentos a prestar atenção nos sons de determinadas letras e na tonicidade. A atividade articula-se com o princípio de leitura focado em regras dependentes do contexto escrito (Scliar-Cabral, 2003, p. 45-55) em que um mesmo grafema alterna seu valor fonético-fonológico conforme sua posição.

A atividade em questão atua como um agente de perturbação desencadeando um processo de interretroação no qual o aluno é estimulado a realizar correspondências entre som e letra. Nesse cenário, o conflito inerente à dúvida ortográfica cria uma instabilidade que obriga o sistema cognitivo a uma auto-organização, redirecionando a percepção em um movimento de reestruturação do saber. Este, por sua vez, é emergente da atividade, e não meramente transferido.

Na seção *Aplique o que aprendeu*, página 284, do livro da primeira série da coletânea *Identidade* observa-se uma questão atrelada à variação linguística voltada para a ortografia:

**Figura 3.** De volta para o futuro do presente



LEITE, Will. De volta para o futuro do presente. Willtirando, jun. 2013.

Disponível em: <https://tedit.net/xrltsl>. Acesso em 17 ago. 2024

**Fonte:** Cereja et al. (2024, p. 284)

1. Para construir humor, é explorado na tira um desvio ortográfico relativamente comum.

- a) Identifique a palavra que contém esse desvio e indique qual seria a ortografia adequada, nesse caso. Justifique sua resposta.
- b) As duas palavras indicadas por você no item **a** têm a mesma raiz. Compare-as e conclua: de qual palavra elas derivam e qual é a relação entre elas?

Nesta questão, o desvio ortográfico é examinado de modo explícito, exigindo a mobilização de saberes gramaticais (verbo e tempo verbal) e sua relação com os efeitos de sentido. Essa perspectiva converge com a crítica de Morais (2008) ao ensino tradicional, opondo-se à *ditadura do texto* como mero pretexto para o ensino gramatical. Ao priorizar a análise da palavra, a atividade reconhece nela elementos fundamentais para o desenvolvimento da reflexão metalinguística.

Ao transcender a exclusividade do trabalho com o texto, a atividade permite um olhar detido sobre a palavra sem, contudo, perder de vista o todo do texto. Essa abordagem operacionaliza o princípio dialógico de Morin (2003b), ao unir noções aparentemente excludentes (norma/uso, ordem/desordem) que se revelam complementares e interdependentes na tessitura do real. Assim, o desvio ortográfico deixa de ser uma falha isolada para tornar-se um elemento sistêmico, fundamental para a emergência do propósito comunicativo e para a compreensão da língua em sua complexidade.

Esta estratégia alinha-se ao pensamento complexo. O exercício orienta a percepção e a tomada de consciência em relação ao sentido de uma parte e sua dependência estrita do todo (palavra/texto, leitura/escrita). Dessa forma, a proposta oportuniza a interação e a recursividade necessárias à auto-organização do conhecimento linguístico, permitindo que o estudante compreenda a norma como um elemento vivo na teia de significação, no uso.

O material didático *Do Seu Jeito* apresentou as atividades sobre ortografia com base em uma estratégia diferente da adotada pela coletânea *Identidade*. Organizou-se um quadro para melhor visualização de todas as atividades:

**Quadro 2.** Atividades com ocorrências de menções à ortografia na coleção *Do Seu Jeito*

(Primeira série) Página 15	a) Verifique os pronomes <b>me</b> e <b>lhe</b> . O uso desses pronomes no português europeu é similar ao que fazemos no português brasileiro? Comente sua resposta.
(Primeira série) Página 127	43. Terminada a escrita de seu texto, leia-o e verifique os seguintes pontos: g) Há inadequações de linguagem (ortografia, pontuação, acentuação, etc.)? Releia seu texto e modifique o que julgar necessário até chegar a uma versão final, que poderá ser publicada no blogue da turma.
(Primeira série) Página 290	41. Em grupos, retomem os esboços da propaganda que fizeram na seção <i>Práticas de análise linguística</i> . Verifiquem os seguintes pontos. e) O texto está adequado à pontuação, ortografia, concordância e a outros aspectos notacionais?
(Segunda série) Página 164	21. Que relação de sentido você apontaria entre os termos <b>solidário</b> e <b>solitário</b> ?
(Segunda série) Página 294	39. Reúna-se em dupla com um colega. Vocês vão avaliar o texto um do outro, com base em alguns critérios inspirados nas competências que são avaliadas na correção da redação do Enem. Quando notar que algum critério não está bem resolvido, você deve sugerir ao colega o que ele pode revisar no texto. <b>Competência I – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa</b> b) O texto segue as convenções da escrita, no que diz respeito à acentuação e à ortografia?
(Terceira série) Página 220	19. No texto, o autor, por vezes, não utiliza a norma-padrão. Copie no caderno trechos que comprovam essa afirmação, relacionados à ortografia e à pontuação. Depois, procure explicar: qual teria sido a intenção do escritor ao infringir uma norma que ele, um estudioso, conhecia muito bem?
(Terceira série) Página 216	16. Façam uma pesquisa sobre o uso dos verbos <b>ter</b> e <b>haver</b> para responder a esta questão. No texto, o emprego do verbo <b>ter</b> , como sinônimo de “existir”, aparece em algumas ocorrências, como no trecho a seguir. – Quantas pessoas têm? Quem mais ainda vai aparecer? Embora esse uso seja comum no português coloquial do Brasil, na norma padrão da língua recomenda-se empregar o verbo <b>haver</b> . Reescreva esse trecho substituindo <b>ter</b> por <b>haver</b> . Faça as adaptações necessárias e explique-as. a) Em quais gêneros e situações pesquisados é mais frequente o uso de <b>ter</b> ? b) Em quais gêneros e situações pesquisados é mais frequente o uso de <b>haver</b> ? c) Vocês observam uma tendência nesses dados, isto é, situações em que, de fato, um verbo (seja <b>ter</b> ou <b>haver</b> ) prevalece sobre o outro e outras em que praticamente ocorre apenas um deles?

**Fonte:** Faraco et al. (2024)

No quadro 2, fica evidente que a coleção *Do Seu Jeito* opta por uma abordagem de ortografia em que a norma é tematizada predominantemente em contextos de revisão textual e análise de variação linguística. Todavia, destaca-se a seguinte atividade: inspirada na poesia concreta, a seção “Práticas de leitura e análise literária” no livro da segunda série em *Do Seu Jeito* (páginas 164 a 168) é explorada a relação entre a grafia e o efeito de sentido, estimulando a reflexão metalinguística a partir da decomposição e remontagem das palavras, conforme exemplificado na atividade relacionada à poesia concreta de Ronaldo Azeredo:

**Figura 4.** Solidário/solitário

<b>solitário</b>	<b>solidário</b>	<b>solí ário</b>
<b>solitário</b>	<b>solidário</b>	<b>solí ário</b>
<b>solitário</b>	<b>solidário</b>	<b>solí ário</b>
<b>solitário</b>	<b>solidário</b>	<b>solí ário</b>
<b>solitário</b>	<b>solidário</b>	<b>solí ário</b>

AZEREDO, Ronaldo. In: SIMON, I. M.; DANTAS, V. (org.), *Poesia concreta*. São Paulo: Abril Educação, 1982

**Fonte:** Faraco *et al.* (2024, p. 164)

**21.** Que relação de sentido você apontaria entre os termos **solidário** e **solitário**?

**22.** Levante hipóteses com os colegas sobre quais são os sentidos possíveis para os espaços em branco na terceira coluna do poema.

Adicionalmente, as orientações pedagógicas dos autores especificamente voltadas para esta atividade sinalizam que o professor demonstre como a alteração de um único fonema ou letra modifica o sentido dos termos. Esse procedimento mobiliza a consciência fonológica, compreendida como a habilidade metalinguística que engloba desde a percepção do tamanho das palavras e semelhanças fonológicas até a manipulação e a segmentação de sílabas e fonemas. Seguindo essa diretriz, o material apresenta diversas poesias concretas e com elas há possibilidade de realizar atividades relativas ao uso de sufixos e à manipulação de sílabas, dentre outras atividades desta natureza. Isso pode servir de norteamento para exercícios que instiguem reflexões metalinguísticas, permitindo ao professor realizar adaptações, a depender das necessidades da turma.

Nessa coletânea, de acordo com o Quadro 2, o volume do terceiro ano apresenta uma abordagem distinta: a ortografia é explorada a partir dos efeitos de sentido gerados pela transgressão da norma (conforme a questão 19, p. 220). Na maior

parte das atividades, o aluno é estimulado a analisar a adequação à norma ortográfica; contudo, a análise sugerida nos comandos limita-se a incentivar a mobilização de saberes que se pressupõe que o estudante já detenha. Nota-se a ausência de explicações ou orientações sistemáticas sobre as regularidades e irregularidades do sistema, sendo que raros exercícios problematizam tais aspectos. A orientação ao docente reforça essa postura ao recomendar: “você pode apontar os problemas e pedir à turma que proponha soluções” (Faraco et al., 2024, v. 2, p. 332).

A estratégia empreendida nas atividades em *Do Seu Jeito* coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, proposta coerente com o pensamento computacional e dialoga com o pensamento complexo ao oportunizar a pesquisa; porém, denotam mais acentuadamente uma cobrança em virtude dos conteúdos sobre as convenções da escrita “já ter sido amplamente trabalhados no Ensino Fundamental”. Concomitantemente, em relação ao ensino da ortografia, a obra põe em relevo o papel do docente no processo de ensino, posicionando-o como o principal mediador do conhecimento, incumbido de diagnosticar e direcionar o aprendizado rumo ao domínio das regras e das irregularidades da notação das palavras.

Em adição, cabe ressaltar a relevância da indicação de referenciais complementares, tais como bibliografias especializadas, periódicos científicos e plataformas digitais, por exemplo. Uma abertura que, caso preenchida, configuraria um recurso estratégico para auxiliar o professor na proposição de outras atividades, além das constantes no livro didático possibilitando maior adequação aos problemas diagnosticados relativos às convenções da escrita. Tal medida pode transcender o conteúdo do livro didático, impactando diretamente o planejamento e a elaboração de atividades mais diversificadas em sala de aula.<sup>5</sup>

Na seção *Práticas de Produção de Texto – Produção Oral e Leituras em Voz Alta*, no livro da segunda série da obra *Do Seu Jeito* (Faraco et al., 2024, p. 225) apresenta uma atividade que aborda aspectos da ortografia implicados na leitura.

---

5 Não é objetivo deste trabalho estabelecer juízo de valor ou hierarquia entre as obras analisadas.

**36.** Escolha um texto em prosa de um jornal ou de uma revista. Recorte-o ou faça uma cópia, para que você possa escrever nele.

**a)** Leia silenciosamente o texto até ter certeza de tê-lo compreendido. Se for necessário, procure no dicionário palavras que você não conhece. Esclareça também o sentido de enunciados que lhe pareçam complexos.

**b)** Elucide a pronúncia de palavras que você não conhece: nos dicionários de médio ou grande porte, indica-se a pronúncia de algumas palavras.

A proposta instrui os alunos a escolherem um texto jornalístico e recomenda a consulta a dicionários para sanar dúvidas de pronúncia em palavras que considerem difíceis de pronunciar. Na orientação didático-pedagógica na lateral da questão 36 da página mencionada, os autores abordam a leitura de grafemas que admitem múltiplas realizações fonéticas, como a letra *x* e as vogais *e* e *o* em contextos específicos.

36. Se preferir, escolha você os textos e entregue cópias aos estudantes. Comente com os estudantes que, em geral, os grandes dicionários apresentam a pronúncia das palavras de que se pode ter dúvidas (palavras escritas com *x*, palavras com combinações de vogais, palavras em que a sílaba tônica é formada com as letras que podem representar fonemas diferentes – por exemplo, as letras *e* e *o* podem representar, conforme a palavra em que sejam usadas, sons diferentes, entre outras) (Faraco *et al.*, 2024, p. 332).

A atividade, de fato, instiga o aluno a pesquisar e os autores orientam o professor a promover a compreensão de conhecimentos para resolver os valores de algumas letras, e, com isso, evocam os princípios da norma ortográfica relacionados à leitura. De acordo com Roberto (2016, p. 153): “são, muito provavelmente, decorrentes de falhas no processo de ensino e aprendizagem das regras referentes à leitura, uma lastimável lacuna formativa no processo de escolarização que necessita de urgente transformação”. Quer dizer, é imperativo compreender que o ensino da ortografia não se esgota no ato de escrever. Em conformidade com o pensar complexo, a aprendizagem da ortografia não é uma via de mão única (apenas sobre a produção escrita), mas um sistema de interretroação onde a decodificação e a codificação se alimentam mutuamente. Se o aluno não compreende o funcionamento da norma, o processamento da leitura torna-se fragmentado ou disfuncional.

As atividades em Faraco *et al.* (2024), claramente, pouco possibilitam a categorização e a sequenciação pertinentes para o desenvolvimento do conhecimento da ortografia. Não que o livro tenha adotado uma estratégia errada; mas, nesse ponto, falta maior sintonia com a complexidade. Há uma

carência em relação a exercícios para o aluno e orientações docentes que promovam a recursividade e a auto-organização do conhecimento da normativa ortográfica, enquanto sistema complexo. Por outro lado, as duas obras acertam ao adotar uma abordagem comunicativa, integrando o estudo ortográfico à exploração dos gêneros textuais.

As análises das atividades em *Identidade* sugerem uma orientação alicerçada na problematização associada ao pensamento computacional. A abordagem utilizada nas atividades está em consonância com a complexidade. Segundo os autores (Cereja *et al.*, 2024, p. 322. v. 1), o domínio da reprodução da forma escrita autorizada ocorre gradualmente e ao longo da vida. Nesse processo, o texto como unidade de sentido é fundamental, pois oferece os subsídios necessários para uma relação profícua com as habilidades de uso da língua, apesar do reconhecimento das limitações dessa abordagem para as questões notacionais.

Nessa perspectiva, os alunos (agentes ativos) interagem com os estágios de desenvolvimento ortográfico (os atratores) e são guiados por restrições e convenções sugeridos pelos gêneros textuais e por algumas atividades que induzem a busca de padrões e geração de solução para os problemas ortográficos. Em *Do Seu Jeito*, observa-se uma predominância da verificação de conhecimentos em vez de proporcionar que o aluno amplie seus conhecimentos ortográficos. O material cumpre o papel de estimular a pesquisa e a revisão de conhecimentos da etapa anterior de estudos.

Em ambas as coletâneas, os conteúdos e as atividades sobre ortografia são apresentados predominantemente nos livros da primeira série do EM (com expressiva menor quantidade em *Do Seu Jeito*). Esta constatação parece convergir com a tese de Moraes e Teberosky (1994, p. 23) acerca da progressão do rendimento ortográfico vinculada ao tempo de escolarização formal. Tal perspectiva reflete a presença expressivamente menor de atividades relacionadas à notação de palavras nos livros das séries finais do Ensino Médio, sugerindo que o material didático pressupõe, equivocadamente, a conclusão desse aprendizado na etapa anterior.

Essa discussão coopera para a formação docente, tanto no que diz respeito à seleção das atividades quanto à escolha do livro didático. A ortografia é o alicerce sobre o qual se ancora a comunicação escrita em sua forma padronizada. Para tanto, é preciso que o professor possua conhecimento das regularidades e irregularidades da norma, bem como da fonética e da fonologia da língua portuguesa, sem perder de vista que o conhecimento linguístico não é estanque

ou um produto acabado. Esse entendimento é fundamental para propiciar um ensino sistematizado das propriedades ortográficas. Nesse sentido, limitar a aprendizagem ao automatismo ou ao espontaneísmo dificulta a tomada de consciência do aluno, favorecendo a persistência de transgressões na notação das palavras por tempo prolongado.

Adicionalmente, devido às limitações de espaço e à necessidade de contemplar uma vasta gama de conteúdos, o livro didático de língua portuguesa do EM não esgota todas as minúcias da ortografia. Assim, cabe ao docente o papel de expandir e nortear esse conhecimento, evitando a inércia perante os desafios que emergem das produções textuais dos estudantes e contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento da competência comunicativa.

## **| Considerações finais**

O propósito deste estudo consistiu em propor reflexões acerca da abordagem ortográfica em livros didáticos do EM, objetivo que se considera alcançado. Para tanto, foram mobilizados os pressupostos da teoria da complexidade, que colocam a escola diante de desafios prementes; afinal, as dificuldades de cunho ortográfico têm persistido nesta etapa da escolarização, conforme aponta Oliveira (2024).

A obra *Identidade* adota a perspectiva da complexidade ao abordar o emprego das letras e ao demonstrar que o estudo da ortografia não é um detalhe periférico, mas um recurso cujas variações de uso impactam a clareza do texto e, conseqüentemente, a sua compreensão pelo leitor. Assim, tanto as orientações quanto as atividades propiciam, em certo grau, a emergência de padrões e a reorganização da aprendizagem ortográfica, atuando tanto na dimensão produtiva da escrita quanto na decodificação leitora.

Percebe-se um caráter mais prescritivo em *Do Seu Jeito*, em que a ortografia é relegada ao momento da revisão. Tal abordagem sustenta-se na suposição de que este assunto é um pré-requisito que os alunos do Ensino Médio já deveriam dominar, desobrigando o material de um tratamento mais aprofundado. Acertadamente, abre precedentes para consultas, pesquisas, reforçando o entendimento de que o professor tem papel crucial na condução do ensino da ortografia. Além disso, a incidência consideravelmente reduzida de conteúdos e atividades específicas deste assunto e de orientações didático-pedagógicas pontuais dificulta a prática docente voltada à (re)estruturação do saber ortográfico pelo aluno.

Embora se compreenda, sob a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2005), que cabe ao professor a análise e a diagnose das necessidades ortográficas da turma, a centralidade do livro didático no cenário educacional brasileiro exerce influência determinante no ensino deste conteúdo. Caso esse recurso falhe ao abordar os pilares da norma, corre-se o risco de tais saberes serem omitidos do horizonte pedagógico, consolidando um processo de silenciamento curricular.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de uma prática docente pautada em um conhecimento amplo da ortografia – que considere também a fonética e a fonologia –, capaz de promover o adequado reconhecimento e a mediação necessária para a construção de novos saberes acerca da notação da língua escrita neste segmento da Educação Básica. Com base em uma formação sólida, o docente poderá ter o suporte necessário para descartar os meros treinos repetitivos da notação convencionalizada de palavras e adotar encaminhamentos didáticos sistemáticos e reflexivos que operem como atratores: ao perturbar o conhecimento anterior, o erro ortográfico deixa de incorporar a noção de moradia para se tornar uma travessia, permitindo a emergência de uma nova auto-organização estrutural que capacite o estudante ao uso consciente da norma.

## **Referências**

ÁLVARES, L. M. **Pesquisa qualitativa em linguagem**: trajeto(s) metodológico(s) da observação participante. João Pessoa: Ideia, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** : sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI – RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GORSKI, M. E; COELHO, I. L. (org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D.; DAMIEN, C. **Identidade Saraiva** : Língua portuguesa : Linguagens e suas tecnologias : Ensino médio. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2024. (v. 1 a 3)

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COSTA, B. R.; SARTORI, A. T. ; MENDES, L. M. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a questão da ortografia no ensino médio. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, p. 120-139, 2015.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.de; MARUXO JÚNIOR, J. H.; CHINAGLIA, J. V.; ANDRADE, S. de. **Do seu jeito : Língua portuguesa : Linguagens e suas Tecnologias 1 : volume 1 : Ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2024. (Vol. 1 a 3).

LACERDA, Luíza Vignoli Campos. **O domínio ortográfico de candidatos do ENEM e a influência do Ensino Remoto Emergencial** [manuscrito] : um estudo comparativo / Luíza Vignoli Campos Lacerda Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras – 2024.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University, 2008.

MORAIS, A. G. de; TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. **Discursos**, v. 8, 1994.

MORAIS, A. G; de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In*: SILVA, A; da. **Ortografia na sala de aula**. 1ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática. 2008.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da (org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2003a. p. 19-42.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b [1921].

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

NASCIMENTO, D. P. dos S.; NUNES, G. da P. Estudos dos erros ortográficos nos textos de alunos do terceiro ano do Ensino Médio. In: **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Disponível em: [https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_1963.pdf](https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1963.pdf). Acesso em: 12 dez. 2025.

OLIVEIRA, M. L. C de. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. **Soletras Revista**, n. 26, 2013.

OLIVEIRA, M. da S. **Análise do espaço da ortografia no livro didático do Ensino Médio**, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/60122>. Acesso em: 13 dez. 2025.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SADE, L. A. Complexity and identity reconstruction in second language acquisition. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 515-537, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SARTORI, Adriane Teresinha; MENDES, Lucíola Zacarias; COSTA, Bárbara Rosário. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a questão da ortografia no Ensino Médio. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, p. 120-139, out. 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação** : uma proposta para o ensino de gramática / Luiz Carlos Travaglia. – 14. Ed. – São Paulo : Cortez, 2009.

**Como citar este trabalho:**

SANTOS, Midian Araújo; PINHO, Maria José de; KINGLER, Karylleila dos Santos Andrade. A ortografia no ensino médio sob o prisma da complexidade. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 267-294, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 11/01/2026 | Aceito em: 12/03/2026.

Submetido em: 16/01/2026 | Aceito em: 12/03/2026.