

CONHECIMENTO LINGUÍSTICO VARIACIONISTA E METODOLOGIA DO ENSINO DE ORTOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marcia Lisbôa Costa de OLIVEIRA
(UERJ)

lisboamarcia@hotmail.com

Valéria Campos MUNIZ
(UNESA)

valcammuniz@gmail.com

RESUMO: Neste trabalho, discutimos a importância da formação linguística dos educadores que atuarão no ensino fundamental, enfocando especificamente o ensino de ortografia. Consideramos que esses profissionais não só devem ter conhecimentos teóricos acerca das complexas relações que se estabelecem entre oralidade e escrita e das particularidades do sistema ortográfico da língua portuguesa, mas também devem ter oportunidade de praticar a transposição didática dos conceitos e das concepções que circulam nas pesquisas acadêmicas e estão indicados nos documentos curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: ortografia; metodologia; transposição didática; formação de professores; educação linguística.

ABSTRACT: *In this article we will discuss the importance of language training for teachers who work with Basic Education, giving special focus on the teaching of spelling. We think teachers should not only have theoretical knowledge about the complex relation existing among writing and speaking skills and the particularities of the spelling system of the Portuguese language, but also they should be offered the opportunity to practice the didactic transposition of concepts and conceptions present in the academic research field that are also part of the curriculum documents.*

Keywords: *spelling, methodology, didactic transposition, teacher training, linguistic education.*

0. Introdução

Há muitos anos, no Brasil, discute-se o papel de uma escola que cumpra efetivamente sua função em relação ao ensino da língua portuguesa, que é formar cidadãos capazes de falar, ouvir, ler e escrever adequadamente a língua materna nas mais diversas situações de uso social. No entanto, embora tenhamos testemunhado nos últimos decênios a proposição de práticas pedagógicas eficientes e inovadoras, tanto em documentos curriculares oficiais, quanto em projetos educacionais específicos, visando renovar o ensino da língua e diminuir a exclusão linguística, na prática, os resultados ainda são modestos. No que tange à produção acadêmica, verifica-se que o conhecimento produzido dificilmente chega às salas de aulas. Dessa forma, ocorre um distanciamento entre os discursos oficiais e acadêmicos e as práticas efetivamente desenvolvidas.

Além disso, as lacunas na formação inicial e continuada de docentes prejudicam o processo de transposição didática dos conhecimentos sistematizados no campo do ensino de língua materna. Na articulação de qualquer proposta metodológica, ocorre uma transformação do objeto, que é modalizada pelas estratégias pedagógicas adotadas.

Visando suprir tal lacuna, temos desenvolvido uma proposta de articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de língua portuguesa para o ensino básico, fundada na elaboração de sequências didáticas para o ensino dos princípios ortográficos, que apresentaremos neste trabalho. Entendemos que essa proposta nos permitiu articular os diferentes saberes necessários à profissionalização dos licenciandos, na medida em que a transformação dos conhecimentos teóricos em propostas didáticas propicia a construção de saberes e o desenvolvimento de capacidades fundamentais para o exercício profissional qualificado. Conforme Kleiman, atualmente, o que está em foco é a "competência linguístico-enunciativa-discursiva dos docentes, ou seja, não é sua formação o alvo de crítica, mas sua própria condição de letrado" (2008:490).

Faz-se necessário, portanto, concretizar ações educativas que envolvam a articulação do ensino da leitura e escrita, relacionando-as aos diferentes modos de circulação social do texto. O trabalho com diferentes gêneros textuais, não apenas como "moldura" de ensino, mas como ação de linguagem sócio-discursiva, permite ao educando perceber sua função comunicativa e cognitiva que se sobrepõe à mera característica linguística e estrutural.

Sob essa perspectiva, os PCNS (BRASIL, 1997a:22) instauram como objetivo no ensino da língua portuguesa, conseguir que “o aluno utilize diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam”. Para atingir isso, o aluno deve:

adaptar-se às características do contexto (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursivas) para sua utilização (CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2011:39).

Ou seja, a partir do gênero, o aluno deverá ser capaz de operar escolhas, de se instituir como autor, imprimindo sua voz ao texto. Enquanto ao professor, orientador do percurso discursivo-textual do aluno, cabe levá-lo a ultrapassar a estrutura limitadora da forma linguística, levando-o a perceber o funcionamento e os diferentes usos sociais da linguagem. Muito mais importante do que a identificação do gênero enquanto forma é perceber a função que desencadeará a interpretação. Mesmo quando o texto hibridiza diferentes gêneros, caracterizando o que se conhece como intergenericidade, já que o gênero, assim como a linguagem, é dinâmico e ultrapassa cânones científicos, o foco do ensino deve ser o conteúdo.

O trabalho com o texto permite compreender a funcionalidade da escrita que excede a construção de enunciados fragmentados como exercício de aprendizagem. As atividades devem mobilizar o conhecimento do aluno para lhe dar condições de testar suas hipóteses no processo de apropriação da escrita, levando-o a perceber a língua como atividade e não apenas como sistema. Para isso, ele deve ser exposto a diferentes textos, a fim de captar, por exemplo, aspectos relativos à ortografia, foco deste artigo.

A quantidade de alunos com dificuldade na aquisição da ortografia leva ao questionamento se as propostas ao seu ensino revelam-se adequadas acerca do modo como têm sido desenvolvidas as propostas de ensino desse aspecto gramatical. Percebe-se que na maior parte dos casos a aprendizagem se dá de forma mecânica e assistemática, sem haver indução à reflexão. Diferentes fatores podem concorrer para essa abordagem, entre os quais destacamos: (1) a ausência de formação didática específica, com ênfase na prática, (2) a má compreensão das teses variacionistas, que leva a um *laissez faire* no que concerne ao ensino da norma culta e (3) a desconsideração do que dizem os documentos curriculares sobre o ensino da ortografia. Por esses e outros fatores, o ensino da grafia das palavras fica relegado a objeto de

correção e discriminação, na medida em que os erros acabam tipificando o aluno.

A sala de aula deve oportunizar momentos de percepção do código, permitindo ao aluno explorar seu conhecimento e aplicar hipóteses, ultrapassando o estágio de decorar grupos silábicos, para, de forma reflexiva, perceber as diferentes relações entre grafema e fonema, que podem ser biunívocas e múltiplas. Essa complexidade do sistema ortográfico, que decorre da falta de isomorfia entre letra e fonema, se traduz na dificuldade enfrentada pelos alunos na aquisição da escrita ortográfica.

Na escola pública brasileira, que recebe muitos alunos falantes das variedades de menor prestígio social, faz-se necessário desenvolver estratégias para, de um lado, garantir a expressão desses indivíduos em suas modalidades linguísticas maternas (orais) e, de outro, possibilitar-lhes o domínio das formas da língua valorizadas socialmente (orais e escritas). O ensino da escrita nesse contexto deve considerar o fato de que o domínio do sistema ortográfico é particularmente complexo para os falantes das variedades do português não-padrão, uma vez que seus conhecimentos fonológicos tendem a gerar formas escritas que divergem da escrita convencional.

Considerando a ocorrência de situações como essa em diferentes línguas europeias, o pesquisador Philip H.K. Seymour (s/d:15-17) demonstrou que o aprendizado da ortografia é mais lento ou mais rápido, dependendo da complexidade das estruturas silábicas e da profundidade da ortografia de cada sistema linguístico. Para ele, os sistemas ortográficos profundos (*deep*) apresentam relações complexas entre grafemas e fonemas, bem como estruturas silábicas compostas por séries de encontros consonantais. Já os sistemas ortográficos rasos (*shallow*) tendem a apresentar sílabas simples, com estruturas canônicas do tipo consoante + vogal. A escala comparativa de complexidade ortográfica construída por Seymour a partir dos erros apresentados pelos aprendizes revela que o finlandês está no nível de menor complexidade, pois apresenta ortografia rasa e estruturas silábicas simples, enquanto o inglês está no nível de maior complexidade, com ortografia profunda e estruturas silábicas complexas. O sistema do português europeu apresenta alto grau de profundidade ortográfica, sendo superado nesse quesito apenas pelo francês, mas apresenta estruturas silábicas simples.

Seymour (s/d:20) aponta, a partir dessas observações, uma escala de eficiência e velocidade na alfabetização entre as línguas analisadas, assim definida: (1) sílabas simples e ortografias rasas (finlandês, grego, italiano e espanhol), (2) ortografias rasas e sílabas complexas (Alemão, norueguês, islandês, sueco e holandês), (3) sílabas

simples e ortografias profundas (Português e Francês), e (4) ortografias profundas e sílabas complexas (dinamarquês e Inglês).

Embora essa pesquisa tome por base a variante portuguesa, acreditamos que suas conclusões sobre o desempenho dos aprendizes podem ser úteis para os professores brasileiros. Entre as línguas com estrutura silábica simples - finlandês, grego, italiano, espanhol, português e francês - nas duas últimas os iniciantes apresentaram mais erros na decodificação de *não-palavras simples* (sequências de sílabas simples, sem significação em língua portuguesa). Em ambos os casos, a ortografia é profunda. A fluência na leitura também é afetada por essas dimensões, o que aumenta o tempo necessário para o aprendiz tornar-se fluente. Segundo Seymour, os leitores iniciantes nas línguas portuguesa, francesa e dinamarquesa antes do fim do primeiro ano escolar leem corretamente cerca de 75% das palavras familiares a eles apresentadas, em contraste com o índice de 95%. Já os leitores iniciantes em inglês leem de maneira correta somente 34 % dos vocábulos nessa mesma fase.

Ainda não está claro como a profundidade ortográfica relaciona-se com leitura e a soletração correta na escrita. No entanto, pode-se afirmar que em sistemas vocálicos simples, como o português, as crianças tendem a errar mais no uso de consoantes do que no das vogais. Em nossa língua, a correspondência entre o nome das vogais e seu som é um fator de facilitação (BABAYIGIT, 2009:138). Mesmo assim, são frequentes as trocas entre vogais em virtude de enganos provenientes da pronúncia e esse não é um problema só para as crianças. Muitos falantes articulam, por exemplo, o /i/ com o /e/ e vice-versa /minino/, /previlégio/; o /o/ com o /u/: /boeiro/, /apurrinhar/. Apesar da escrita não se constituir num espelho da fala, não há dúvida da imbricação entre elas. Há também a preocupação com a supercorreção que influencia nos erros ortográficos. É tarefa do professor, portanto, trabalhar a escrita ortográfica e dirimir as dúvidas que forem surgindo no decorrer do aprendizado.

Desse modo, há de se ressaltar o estudo da Linguística nos cursos de Letras e Pedagogia, a fim de oferecer embasamento ao futuro professor para ele possa agir como pesquisador a partir de uma concepção de língua plural, em que, a par da unicidade sugerida pela norma culta, há diversos tipos de linguagem que interagem, contribuindo para enriquecer a língua, representante da diversidade de indivíduos que a falam. Segundo perspectiva teórica da sociolinguística, o sistema linguístico que serve a uma comunidade plural é forçosamente plural, o que reforça a questão da não identificação entre funcionalidade e homogeneidade (LUCCHESI e ARAÚJO: s/d).

Em sintonia com práticas sociais e culturais significativas, o docente deve considerar a diversidade linguística presente em sala de aula, local de interlocução de saberes, percebendo que há grupos na sociedade que compartilham determinados traços linguísticos que marcam comunidades de fala. Ou seja, tornar o aluno um cidadão plural, transformador do saber adquirido na escola é permitir que ele se sobreponha às particularidades culturais arraigadas nas relações de poder, em que diferenças funcionam como mote hierarquizante e se tornam, portanto, geradoras de preconceito.

Segundo Ilari (1997), infelizmente, os estudos linguísticos chegam ao professor geralmente no exercício da profissão e não durante seu período de formação, tendo assim poucos reflexos em sua prática docente. De maneira geral, em decorrência de sua precária formação e da falta de formação continuada, as estratégias utilizadas pelo professor acabam reproduzindo o tipo de experiência vivenciada por ele como aluno.

No que diz respeito ao ensino da escrita ortográfica numa cultura grafocêntrica como a nossa, em que se concede à escrita *status* social, ao mesmo tempo em que seu conhecimento está revestido de certo poder de manipulação, reconhece-se a importância do professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, que tão pouco destaque tem alcançado em nossa sociedade, a ponto de não se exigir dele uma formação superior, traduzindo-se numa alcunha social: "professorinha" (generalizando a representação feminina nesse segmento).

É fundamental que este profissional seja valorizado e, acima de tudo, qualificado, a fim de criar condições de o aluno vivenciar a língua em seus mais diferentes registros, tendo a compreensão e a perspicácia de "como e quando interferir no seu comportamento linguístico" (OLIVEIRA, 1999). Identificar o "erro absoluto" (ortografia) e o "erro relativo" (inadequação de registro, ente outros), é fornecer-lhe condição de escolha de estratégias de intervenção, uma vez que a noção de "correto, incorreto, formal e informal" é, segundo o mesmo autor, uma visão simplista (1999:73).

O primeiro segmento do ensino fundamental representa importante papel na vida escolar do aluno, uma vez que não só é o período para consolidar a alfabetização iniciada na primeira série, como também configura a base do letramento, que, segundo Mortatti (2004: 11), está "relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas". Significa o espaço para o desenvolvimento da percepção de como e porque as palavras se escrevem com determinadas letras, fazendo com que a criança se conscientize, memorize e por intermédio de um processo cognitivo "intuitivo" seja capaz de transpor hipóteses sobre a ortografia das

palavras. Isso expressa que a aquisição da língua escrita por ela está diretamente relacionada à competência linguística já adquirida, cujas tentativas a serem construídas se darão com base nessa experiência, anterior à escola.

Em se tratando de língua falada, o professor deve compreender que o conhecimento fonológico da criança será a base para a construção das hipóteses ortográficas, conforme verificamos em grafias como "muinto", "boua", "matu". Por outro lado, em palavras como "bixo" (bicho), "caro" (carro), a pronúncia não explica a grafia, o que condiz com a tese de que a "reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética. Mas é condição necessária" (MORAIS, 2005:81).

Desse modo, a formação linguística do educador, no que se relaciona às modalidades falada e escrita, revela-se importante, pois ele próprio deve levantar hipóteses sobre o processo de aquisição da língua por seus alunos e "confrontá-las com os fatos, inferir consequências, para uma confirmação sempre provisória ou uma refutação" (ILARI, 1997:15). A língua do aluno é o ponto de partida da reflexão docente.

Alfabetizar é um processo que, embora previsto para o ciclo inicial do ensino fundamental, nem sempre se completa nessa etapa e envolve compreender a natureza da escrita, incluindo considerações acerca da fala e também da leitura. Antes de entrar na escola, a criança demonstra um saber reflexivo sobre a língua que se perde no processo da escolarização. O ensino calcado na ortografia acaba por relegar a segundo plano a funcionalidade dos segmentos fônicos. Sem considerar a fala do aluno, pautando-se num alfabeto relativamente novo para ela, o docente acaba por dificultar o aprendizado da língua, uma vez que foge à compreensão da criança aspectos da oralidade e da escrita.

Conforme Cagliari (2003), é primordial que a escola reflita ela mesma sobre o porquê do erro do aluno, ao invés de procurar definir as causas de seu insucesso. O conhecimento linguístico, que permite ponderações sobre a língua □ falada e escrita □, fornecerá ao professor condições de compreender o processo que o aluno desenvolveu para escrever uma palavra em discordância com as regras da ortografia. Essa autonomia, desvencilhada do livro didático, tem de ser incentivada no professor, que enfrentará as mais diversas situações.

A diversidade de falares existentes no Brasil, que se configura no universo de falantes da língua portuguesa, cria mosaico em torno da moldura da norma culta, ao mesmo tempo em que exige unicidade na forma de escrever, permite que cada um leia um texto em conformidade com sua pronúncia. No processo de alfabetização, de aquisição do código, e, num segundo momento, no próprio processo de letramento, é inevitável a transposição do dialeto falado para a escrita. O professor deve saber lidar com essa variação na sala de aula, construindo

estratégias por intermédio das observações do cotidiano, a fim de atingir os objetivos propostos com criticidade.

Portanto, sem uma base linguística, apoiada no contexto sócio-cultural, em que se verifica que a variação pode ocorrer em virtude de fatores externos à língua falada por diferentes agrupamentos sociais e não só internos à língua (LUCCHESI e ARAÚJO: s/d), o docente frequentemente desenvolve velhas experiências, apoiando-se em metodologias que carecem de entendimento da relação do aluno com sua própria língua por intermédio da fala. A variação dialetal pode dificultar o aprendizado da escrita ortográfica na medida em que, ao falar *pobrema* e *comprá*, ele terá de escrever "problema" e "comprar". Essa variação, trazida para o ambiente escolar, traduz-se em questões ortográficas e gramaticais, que simplificada e são reduzidas a questões de avaliação, em que o conteúdo é desconsiderado.

O conhecimento da sociolinguística variacionista permitirá ao professor desenvolver estratégias de aquisição da escrita ortográfica, agregando outros saberes, que, apoiados num saber teórico, fornecem-lhe segurança para propor atividades pautadas no funcionamento da linguagem.

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Docentes para a Educação Básica (BRASIL, 2002) destacam três "princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico": a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem.

Disso deriva a necessidade de que as licenciaturas sejam concebidas como territórios de formação profissional. O desenvolvimento dessas competências será alcançado pela transversalidade da prática como componente curricular, por isso, entende-se que ela deve estar distribuída desde o início do curso em todas as disciplinas, não devendo restringir-se às disciplinas do eixo pedagógico e ao estágio, como ocorreu tradicionalmente na história do curso de Letras, que forma professores para o segundo segmento do ensino fundamental, inclusive para a modalidade da educação de jovens e adultos, além de ser também observado em outras licenciaturas.

Cumprir observar ainda que, nos cursos Pedagógicos em nível secundário, o contexto educacional em que ocorre a formação de docentes impulsiona um processo diferenciado, em que se verificam duas tendências: aprofundamento teórico restrito e questões práticas desenvolvidas sem enfoque reflexivo. Nesse caso, a formação linguística dos docentes acaba limitada e é substituída pelo domínio de métodos e técnicas de ensino de língua materna que não são suficientes para

formar um professor com as competências exigidas pelo cenário contemporâneo.

Mas a realidade é mais grave ainda. O cenário de precariedade que marca a formação de docentes em nosso país foi exposto no Censo escolar 2012, o qual aponta que 5.9% dos docentes em atuação no Brasil não completaram sequer o antigo curso normal, isso equivale a 118.000 professores sem os requisitos legais mínimos para o exercício da profissão. A mesma pesquisa indica que 16% dos professores, 320.000 docentes, apresentam formação em nível secundário. Nesse aspecto, houve bastante avanço em cinco anos, já que em 2007 eram 25,3% com esse nível de escolarização (BRASIL, 2013:39). Observa-se ainda, nesse censo, a grande responsabilidade dos cursos de Pedagogia e Letras na profissionalização de docentes, incluindo sua educação linguística, já que dentre os "os profissionais que atuam no magistério da educação básica e também são alunos da educação superior, observa-se que aproximadamente 48% estão matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras" (BRASIL, 2013:38).

Falando do discurso que cerca a formação de professores, Antonio Nóvoa faz uma crítica muito importante ao "consenso discursivo, bastante redundante e palavroso", produzido pelas universidades, por especialistas internacionais e pelo que ele chama de "indústria do ensino":

Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas eles não foram os principais autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se quisermos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos tão óbvios e consensuais (2007:4).

Para tentar fugir à "inflação discursiva", Nóvoa propõe que a formação de professores seja passada *para dentro da profissão* e que haja permeabilidade e diálogo entre a "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade dos professores" (2007:6). Nesse sentido, ele defende que se trabalhe a formação de docentes conforme o paradigma da formação de médicos, tomando-se por base o estudo aprofundado dos casos, sobretudo os de insucesso escolar e a análise de práticas pedagógicas.

Assim, os formadores de novos professores deveriam ser profissionais com experiência no ensino fundamental regular e, se possível, na modalidade da educação de jovens e adultos, mas, mais do que isso, a universidade deveria manter-se em diálogo com a educação básica, sem jamais colocar-se em patamar de superioridade. Afinal, se o *lócus* de formação dos professores para a educação básica definido na

legislação, ainda que de forma ambígua, é a universidade, o território educativo é muito mais amplo e a escola é seu centro.

A interlocução da pesquisa com o ensino é outro eixo importante na formação dos professores reflexivos de que tanto falamos, é esse eixo que permite a reflexão sobre a prática e a transforma efetivamente em componente curricular nas licenciaturas.

Todos esses princípios encontram-se na Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que "institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena"(BRASIL, 2002). No entanto, como afirma Nóvoa no texto já citado, "raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer" (2007:6).

1. Educação linguística e transposição didática no ensino de ortografia

A estratégia que apresentamos neste trabalho segue a proposta de Nóvoa, na medida em que, a partir do diagnóstico das dificuldades ortográficas de um grupo de licenciandos em Letras e Pedagogia no Campus Niterói da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, teve como desafio construir sequências didáticas que enfocassem especificamente os problemas levantados, conforme explicitaremos a seguir.

Antes de apresentarmos a proposta, refletiremos um pouco sobre o modo como se dá a relação entre saberes e práticas na formação de professores.

Concordamos com Matêncio quando afirma que, na formação do professor, deve-se priorizar "a distinção entre o saber sobre o objeto de estudo da disciplina científica, os saberes sobre esse objeto que se vinculam direta ou indiretamente à prática (portanto o ensino) e o saber fazer na prática de ensino" (2001:73). Entretanto, entendemos que, apesar de tal distinção ser necessária para a estruturação dos cursos de licenciatura, é fundamental que os saberes advindos dos diferentes eixos de formação se entrelacem e entrem em diálogo no processo pedagógico que se desenrola no âmbito de cada disciplina.

Nessa perspectiva, adotamos aqui o conceito de transposição didática na perspectiva apontada por Bronckart, segundo o qual a especificidade da didática das disciplinas escolares é focalizar "os saberes e as condições de sua transmissão, apropriação e transformação dos sistemas didáticos" (2010:103). Dessa forma, para o especialista em didática, identificar entre os múltiplos saberes de referência, os que são pertencentes, legítimos e eficazes para a organização de um programa de ensino articulado com o projeto de

formar cidadãos competentes, donos de seu destino, exige uma capacidade de reinterpretação dos conhecimentos adquiridos.

Nas licenciaturas, a transposição didática torna-se um conceito fundamental para a articulação entre teoria e prática nos currículos de formação inicial, uma vez que a prática de ensino implica uma transformação do objeto, que é modalizada pelas estratégias pedagógicas adotadas. Por isso mesmo, parece-nos que as didáticas específicas configuram um campo privilegiado, ainda que não exclusivo, para a sistematização dessas relações, funcionando como territórios da prática, que se efetiva, dessa forma, não só na presença empírica dos licenciandos em salas de aulas, mas também em sua participação em processos de diagnóstico, reflexão e elaboração de propostas e de materiais didáticos.

O trajeto de transformação discursiva dos saberes que ocorre na transposição didática é sintetizado por Bronkard (2012:102) em quatro etapas que se sucedem: invenção, exposição científica, exposição didática e colocação em prática. A exposição didática, ou seja, o processo de metodização discursiva do saber é a etapa em que se elaboram as estratégias pedagógicas e, por isso, está condicionado por três tipos de exigências: (1) a natureza do saber mobilizado; (2) o *status* dos destinatários e (3) o contexto educacional. A adaptação do saber que ocorre na passagem das práticas de invenção e da exposição científica depende, portanto, da complexidade desse saber, das características dos educandos em termos de idade, desenvolvimento cognitivo e conhecimentos prévios, das competências e atitudes dos docentes e da organização progressiva e contínua dos programas.

No ensino de Língua Portuguesa, como já mencionamos, há saberes de diferentes ordens que precisam ser acionados e transpostos didaticamente. Porém, percebe-se também nesse campo a presença do que Chevalard (citado por BRONKART, 2012) chamou de *noosfera*. Para esse teórico, os sistemas de ensino e os sistemas didáticos estão sob o influxo da *noosfera* criada pelos diferentes conjuntos discursivos que cruzam o contexto escolar, tais como sala dos professores, comissões, editores, autores de livros didáticos. Esses conjuntos discursivos, segundo ele, atuam concretamente sobre a estruturação didática dos conteúdos a ensinar.

O ensino de ortografia é um exemplo de situação em que a *noosfera* é muito mais influente do que a comunidade acadêmica ou os documentos curriculares, pois à revelia do que propõem ou silenciam os documentos e do que indicam as pesquisas, ela ainda é ensinada de forma padronizada nos anos iniciais, sem levar em consideração as dificuldades que os aprendizes enfrentam para compreender os princípios do sistema alfabético e as convenções ortográficas.

Isso porque, a despeito de todos os avanços e pesquisas na área e do que afirmam os especialistas, persistem no cotidiano das salas de aulas três visões complementares, todas derivadas da concepção da língua como código: (1) ênfase na memorização; (2) percepção das regras ortografia como conjunto aleatório e assistemático e (3) desconsideração da complexidade das relações entre língua escrita e fala. Examinaremos a seguir os problemas decorrentes de cada um dos três equívocos acima apontados.

Como afirma Telma Weisz (1999), a prática de todo professor está marcada por ideias, concepções e teorias, ainda que ele não as elabore ou relacione conscientemente às estratégias de ensino que desenvolve. Costumamos chamar de ensino tradicional aquele que se funda no primeiro equívoco e adota uma visão empirista da aprendizagem, em que a memorização de regras e a repetição mecânica seguem como estratégias fundamentais para a aquisição da escrita ortográfica. Essa concepção perpassa a prática de muitos docentes, como pode ser verificado nos exercícios de cópia, repetidos à exaustão nos cadernos escolares das séries iniciais. Como o conhecimento não se faz por mera transferência, a repetição automática geralmente é inócua, apenas gasta o tempo da aula.

O segundo equívoco ocorre quando o professor não conhece ou desconsidera a existência dos princípios do sistema de escrita alfabética e o sistema ortográfico como conjuntos orgânicos. Dificilmente ele será capaz de planejar seu ensino de modo progressivo e explícito. O que se observa como decorrência é a apresentação de atividades didáticas que tratam a escrita ortográfica como uma espécie de adivinhação, como se a definição da "letra correta" a utilizar fosse uma escolha aleatória dos "gramáticos". Os exercícios de preenchimento de lacunas, os ditados sem interação e as cruzadinhas isoladas, sem reflexão ou sistematização, representam exemplos de tal perspectiva. Alunos submetidos a tais exercícios tendem a apresentar erros na grafia de regularidades contextuais e de regularidades morfológicas elementares, bem como desconhecem princípios básicos do sistema da escrita.

Quando as estratégias adotadas pelo professor não contemplam as variantes linguísticas e não tomam como referência o modo como os alunos escrevem e falam as palavras, ocorre o terceiro equívoco. Entender a língua escrita e a fala numa relação especular leva à artificialização da fala em ditados e leituras em voz alta, por exemplo, e faz com que os alunos não atentem para a relação entre a pluralidade da língua oral e a unicidade da ortografia.

No caso da visão tradicional e empirista do ensino de língua, como já mencionamos, é comum que, em lugar de tratar esses erros como caminho para compreender o que os alunos pensam sobre a escrita, o

professor assuma a atitude de corretor e quase censor da fala do aluno. Assim, ignora o sujeito cognoscente com o qual deveria interagir.

Os licenciandos em Letras e Pedagogia atuarão, na maior parte das vezes, em sistemas públicos de ensino que incluem notoriamente alunos falantes das variedades de menor prestígio social, cujos conhecimentos fonológicos geram formas escritas que divergem da escrita padrão. Dessa forma, torna-se necessário que os futuros professores desenvolvam conhecimentos linguísticos e competências para a docência, a fim de garantir a expressão dos alunos em suas modalidades linguísticas maternas (orais), possibilitando-lhes, simultaneamente, o domínio das formas da língua valorizadas socialmente (orais e escritas). Nesse contexto, a fundamentação teórica advinda da perspectiva variacionista assume grande relevância em três aspectos: (1) a abordagem ilumina aspectos da relação entre oralidade e escrita, que foram, por muito tempo, ignorados pela escola, tradicionalmente grafocêntrica; (2) a compreensão das relações entre língua e sociedade é fundamental para o combate ao preconceito linguístico; (3) o discurso escolar ainda é refratário à noção da pluralidade linguística e aferrado à concepção monolítica da língua.

Isso se torna ainda mais marcante na modalidade EJA, que, a partir da entrada em vigor da LDEN 9.394/96, passou a ser concebida como uma modalidade da educação básica, conforme esclarece o PARECER CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Face ao deslocamento de atribuições e em que pese a determinação financeira constritiva da Lei nº 9.424/96, uma vez que as matrículas da EJA não fazem parte do cálculo do FUNDEF35, a Lei nº 9.394/96 rompe com a concepção posta na Lei nº 5.692/71, seja pelo disposto no art. 92 da nova Lei, seja pela nova concepção da EJA. Desaparece a noção de Ensino Supletivo existente na Lei nº 5.692/71.

A atual LDB abriga no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, *a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média* (p. 25, grifo nosso).

A modalidade EJA deve, obviamente, ser pensada em um modelo pedagógico distinto, tendo em vista as características de seu alunado. Para que suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora sejam plenamente exercidas, deve ser marcada pelo respeito às variantes linguísticas empregadas pelos alunos, ao mesmo tempo que precisa garantir-lhes o acesso às variantes de maior prestígio social em que circula a cultura letrada, uma vez que:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (IDEM, p.5)

Por tudo o que se disse, visando garantir que a fundamentação linguística e pedagógica fosse transposta em sequências didáticas adequadas às perspectivas pedagógicas que apresentamos anteriormente, o processo de construção desenvolveu-se em sala de aula e no laboratório de informática, seguindo as etapas que descrevemos a seguir. Tendo em vista o princípio de formação invertida que caracteriza a formação de docentes, o professor da disciplina, como formador de formadores, colocou-se durante todo o processo de construção das sequências didáticas também como mediador.

Ao contrário do aprendizado da língua oral, a aquisição da escrita depende da intervenção de alguém que domine o código e possa mediar o processo vivenciado pelo aprendiz. Na escola, o papel do professor é esse, ele deve colocar-se como propositor de desafios e de situações-problema, bem como revisor e orientador da sistematização das observações sobre o sistema de escrita alfabética e o sistema ortográfico.

Embora por muito tempo desprestigiado, o ensino de ortografia recuperou, sobretudo na última década, lugar relevante na reflexão pedagógica, especialmente porque se percebeu que esse domínio é vital não só para a escrita de textos que possam ser compreendidos, mas também para a leitura analítica dos PCNS de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos e da Proposta curricular para a educação de jovens e adultos, segundo segmento do ensino fundamental (5º a 8º série) (BRASIL, 2002) enfocando os itens referentes à reflexão sobre a língua.

No processo de transposição didática das teorias linguísticas e pedagógicas, tanto o diagnóstico dos erros de grafia, quanto sua categorização, são fundamentais para a adequação das propostas às características dos educandos, pois permitem ao professor não só definir prioridades no planejamento de suas intervenções, mas também definir o tratamento didático adequando, tomando em consideração a natureza de cada erro. Como afirma Nóbrega (2013:87):

Uma proposta de ensino orientada para promover aprendizagem significativa deverá engajar-se para que os novos conteúdos se incorporem às estruturas cognitivas do aprendiz de um modo não arbitrário. Tal concepção de ensino-aprendizagem confere à avaliação inicial uma função reguladora do planejamento, já que a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como a elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida em sala de aula. Essa conduta não é diferente em relação ao ensino reflexivo de ortografia que se orienta pelo planejamento de situações didáticas que permitam a descoberta das regularidades ortográficas, a assimilação dessas regras, bem como seu uso em atividades mais complexas.

Os documentos curriculares que entraram em vigor na década de 90 do século XX situam-se no âmbito da exposição didática, pois apontam caminhos para a passagem dos saberes acadêmicos (invenção) à colocação em prática e fazem claras menções à necessidade de ensino sistemático de ortografia, porém se constata poucos avanços no que concerne à transposição didática desse conteúdo, como pudemos verificar nas análises de propostas didáticas apresentadas em livros didáticos e outras fontes.

Nos PCNS de Língua Portuguesa para o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental, identificamos os seguintes princípios para a transposição didática das normas ortográficas:

- *eixos básicos para a intervenção pedagógica*: (1) distinção entre o que é "produtivo", ou seja, que se pode gerar a partir de regras contextuais ou morfológicas - e o que é "reprodutivo" e deve ser memorizado; (2) distinção entre palavras de uso frequente e infrequente;

- *princípios didáticos*: (1) inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico; (2) tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras; (3) trabalho contextualizado em situação de interlocução que exija o cuidado com a legibilidade; (4) desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita; (5) atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico (BRASIL, 1997a: 52-53).

Os PCNS de terceiro e quarto ciclos reiteram sinteticamente as mesmas orientações (BRASIL, 1997b: 84). Já a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos, segundo segmento do ensino fundamental, destaca a importância do trabalho reflexivo sob a perspectiva da variação linguística, recomendando que a prática de análise linguística seja enfatizada entre os conteúdos abordados, com o seguinte enfoque:

Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, para tornar evidente os aspectos regionais, sociais e individuais na fala e na escrita, enfatizando a idéia de que não existe uma variante mais certa ou mais errada. Assim, podem-se observar: – os fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia); – as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; – a seleção de registros (mais ou menos formal, mais ou menos informal) em função do contexto; – os diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância). Um aspecto que cumpre destacar nessa reflexão metodológica é o papel do professor diante das produções escritas dos alunos. Quando ele se coloca como corretor e escreve “em cima” da escrita do aluno, desrespeita o sujeito de linguagem com quem deveria conviver. Já sabemos há décadas o quanto a correção em vermelho macula, magoa e desconstrói o discurso do aluno, por isso, é lesiva não só para o aprendizado da língua, mas também para a identidade dos alunos. No entanto, basta adentrar nas escolas para encontrar exemplos gritantes desse tipo de violência subjetiva (BRASIL, 2002b: 30).

Dessa forma, na formação de professores de língua materna é preciso que se discutam as concepções sobre avaliação e sobre o papel do professor, pois o exercício do poder sobre o texto do outro para alguns docentes ainda é algo que parece natural e parte do ofício de ensinar. No entanto, passar de juiz a revisor, de corretor a mediador é uma mudança que precisa ser exercitada e que implica a compreensão de vários princípios e a incorporação de novas atitudes. Isso não é fácil, até mesmo porque, via de regra, os atuais professores vivenciaram como alunos o mesmo tipo de situação e a formação invertida funciona para eles de maneira muito negativa.

2. Das teorias à prática: diagnóstico e planejamento de uma sequência didática para o ensino de ortografia a falantes do português não padrão

Na formação de futuros professores, incorporar a prática ao currículo é um desafio. A esse respeito, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 afirma que:

(...) o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (...) (p.57).

Percebe-se, nas diretrizes para a formação de docentes, o destaque que é dado à prática como componente curricular, sublinhando-se a necessidade de a relação entre os conhecimentos específicos e a prática pedagógica se interpenetrarem. No entanto, uma robusta análise dos currículos das licenciaturas desenvolvida por Gatti e Nunes (2008) demonstrou que a tendência desses cursos é dar maior ênfase aos aspectos teóricos em detrimento da formação profissional para a docência.

Segundo as autoras, nos cursos de Pedagogia, “a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias”, enquanto:

os cursos de licenciatura em letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência (Apud GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011:114-115).

Nesse quadro, as didáticas específicas ficam bastante limitadas, por isso é preciso pensar em estratégias que tornem o tempo dedicado à disciplina o mais produtivo possível.

A proposta de elaborar sequências didáticas para ensinar ortografia a um grupo específico de alunos constituiu uma tentativa de incorporar à prática pedagógica do formador de formadores os princípios da simetria invertida, na medida em que o professor atuou como mediador no processo e que os alunos vivenciaram uma sequência didática da ortografia ao seguirem as etapas do planejamento proposto.

Na primeira etapa, foi realizado um estudo orientado de pressupostos do ensino de ortografia, com ênfase na variação linguística e no sistema grafo-fonêmico da língua portuguesa. A seguir, foram organizados mini-seminários em grupos sobre os capítulos do livro “A língua de Eulália”, de Marcos Bagno para problematizar a discussão sobre as características do português não padrão. Finalizando esse momento, fez-se em sala a leitura de trechos dos PCNS sobre os aspectos do ensino de língua portuguesa destacados. Nesse momento, portanto, o trabalho iniciou-se com discursos situados no plano da exposição científica e passou-se para discursos que realizam a exposição didática.

A colocação em prática começou a acontecer na segunda etapa, quando foi realizada a avaliação coletiva dos erros de grafia encontrados em textos produzidos por alunos do Projeto de Extensão *estudar para trabalhar*, desenvolvido por convênio entre a Universidade Estácio de Sá e o Departamento de Acompanhamento de Projetos Especiais do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (DEAPE/TJERJ).

A importância da avaliação diagnóstica e da categorização dos erros de grafia para a elaboração de estratégias de intervenção não é destacada nos PCNS, embora seja um dos pilares das propostas apresentadas por especialistas como Cagliari & Massini-Cagliari (1999), Morais (2012), Nóbrega (2013), entre outros. A análise dos textos apresentados a seguir demonstra que os erros de grafia apresentados têm naturezas diversas, e, por isso mesmo, precisam ser tratados de maneira diferentes. A seguir, apresentamos um exemplo de texto e o respectivo diagnóstico.

A grande quantidade de erros de grafia, bem como a ausência de parágrafos e o emprego rarefeito de sinais de pontuação fazem com que à primeira vista o texto provoque uma avaliação negativa por parte do leitor. Uma leitura mais atenta, no entanto, permite-nos a percepção de um texto bem articulado por um sujeito-autor que tem muito a dizer, se tomarmos como critério a organização textual da oralidade. O problema é que, como o texto apresenta um nível de alfabetismo rudimentar, provavelmente as ideias de seu autor serão ignoradas, assim como têm sido ignorados os sofrimentos e a exclusão vividos por uma enorme parcela da população brasileira. O preconceito linguístico, que já silencia sua fala, recairá inevitavelmente sobre sua escrita, e esse jovem *sem língua* continuará tendo negado o acesso à cidadania, como nos revela tão duramente em seu relato, que, apesar de tudo, ainda apresenta esperança.

D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
1 2 3

A JUSTIÇA É SEGA MAIS NÃO É FALHA.

ATUALMENTE, NO BRASIL, O NEGRO NÃO APRESENTA O MESMO STATUS SOCIAL QUE O BRANCO? POR QUE OS BRANCO TEM MAIS ESTUDO TEM O NÍVEL AVANSÁVEL NO BRASIL. E OS NEGRO SÃO DESCRIMINADO NO MERCADO DE TRABALHO E A TE NOS OUTRO ~~lugares~~ LUGARIS QUE EU JÁ ATE VI. MAIS ISSO VAI KABÁ. ESSO AS PESSOAS SER UNI NO BRASIL QUE AS PESSOA VÃO RESPEITA MAIS AS OUTRAS PESSOA. DOMINGO PASADO CO ESTAVA FÉRIO DA MINHA PORTA CONDO VEIOS OS BOTE ABORDANDO TODAS AS PESSOA QUE ESTAVA FÉRIO. FOI CONDO O POLICIAL A BORDO UM A TOLESENTE QUE NÃO ESTAVA COM NADA DE IO POLICIAIS SÓ UM INTRICCOU COM COM ELE DEU TATA NA CARA DELE BATE A CABESA DELE NA PAREDE DEU FICO NELE CO GAROTO TAVA COM O DOCUMENTO NA MÃO QUE EU VI. MAIS MESMO ASSIM ALEI NAO QUE SER IDS SER LEI NAO CHEGOU RESPEITANDO OS MORADORES. PORISÓ QUE EU A LEI DE NOJE E A JUSTIÇA ~~é~~ É A DEFÉZA PARA DE TODOS OS BRASILEIRO QUE GOSTA DE LOTAR FÉRIO OS ~~te~~ TEUS DIREITO PORQUE TODO MUNDO É PESSOAS COMO NOS COM FALHAS E ~~é~~ ERROS MAIS AS COIZAS VÃO MODA NA FÉ DE DEUS ELE SABE DE TODO O QUE EU TENHO PARA FALA E SÓ ISSO A JUSTIÇA É SEGA MAIS NÃO É FALHA.

Figura 1- Texto escrito por aluno de 20 anos matriculado no ensino fundamental na rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

O quadro a seguir propõe uma categorização dos erros de grafia encontrados no texto, para que, entendendo-os, possamos intervir de forma qualitativa:

Ocorrência	Classificação	Análise do erro de grafia
<i>sega</i>	Irregularidade contextual	Os grafemas s e c poderiam representar o som /s/ no contexto.
<i>avansavel</i>	Interferência da variante linguística falada pelo aluno	Trata-se de um vocábulo potencial que respeita os princípios de formação de palavras e usa de modo adequado o sufixo formador de adjetivos e revela bom domínio morfológico.

<i>Braco domingo</i>	Representação da nasalização	Omissão do grafema que representa a nasalização da vogal.
<i>mais</i>	interferência da variante falada pelo aluno	Confunde a grafia dos homônimos homófonos mas/mais. A epêntese do -i na variante fluminense cria o efeito de homofonia.
<i>e; nivel; já ate; nos</i>	Regularidade na omissão de diacrítico	Monossílabos tônicos e paroxítona terminada em l.
<i>discriminado lugaris</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Troca de -e por -i e vice-versa, causada pela pronúncia semelhante de ambas as vogais nos contextos fonológicos apresentados nos dois vocábulos.
<i>Acaba;uni; respeita; luta Muda;fala</i>	Interferência da fala	Omissão do -r na desinência de infinitivo de verbos de primeira conjugação.
<i>ser</i>	Hipercorreção	Acréscimo de -r que contrasta com a omissão que caracteriza o registro do infinitivo dos verbos de primeira conjugação.
<i>eso (é só) alei poriso a bordo a dolesente</i>	Hipossegmentação e hipersegmentação	A junção excessiva, bem como a separação excessiva de vocábulos decorrem de interferências do discurso oral e de compreensões divergentes critérios para definir vocábulos, como é o caso confusão entre artigos e partes dos radicais (<i>eso =é só versus a bordo = abordou</i>).
<i>pasado asi eros</i>	Regularidades contextuais	Dígrafos rr e ss são obrigatórios nesses contextos.
<i>condo</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Registro da forma popular para o vocábulo <i>quando</i> .
<i>Veios</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Acréscimo do grafema -s é decorrente da pronúncia no grupo de força constituído pelo segmento "veios os Bope".
<i>impricou</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Rotacismo marcante na variedade popular não padrão.
<i>bate (u)</i>	Regularidade morfológica	Omissão da desinência de terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo.
<i>cabesa</i>	Regularidade contextual	O grafema s não poderia representar o som /s / no contexto intervocálico.
<i>pico (bico)</i>	Troca de fonemas homorgânicos	Troca de p por b. O vocábulo que faz sentido no contexto é bico, sinônimo de chute violento.
<i>tava</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Registro da forma popular para o vocábulo <i>estava</i> .

<i>defeza coizas</i>	Irregularidade contextual	Os grafemas s e z poderiam representar o som /z / no contexto.
<i>tudos</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Uso de tudos com sentido de todos é comum nas variantes populares.

Após a realização dos diagnósticos, cada grupo escolheu um princípio ortográfico para organizar a sequência didática.

Para viabilizar a difusão das propostas de ensino construídas e o diálogo com a comunidade docente, estabeleceu-se que todas as sequências didáticas deveriam ser postadas no "Portal do Professor", site do Ministério da Educação em que docentes de todo o país podem consultar materiais de estudos, recursos didáticos e sugestões de aulas, além de inserir suas propostas de ensino. Para isso, deveriam seguir o modelo de aulas apresentado na plataforma do "Portal do Professor", no *link* "Espaço da Aula", que oferece um modelo de aula a ser seguido e permite a criação de aulas individuais ou coletivas. Como nosso objetivo era promover a discussão e a produção colaborativa, preferimos a segunda opção. As aulas foram realizadas no laboratório de informática do campus Niterói da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro.

A produção das sequências didáticas pelas equipes de trabalho foi feita com orientação da professora da disciplina. Depois, com a utilização do data-show, foi feita a apresentação das propostas para a turma e avaliação coletiva das produções, verificando-se a coerência entre objetivos e estratégias didáticas, além da adequação ao modelo do Portal.

Ao longo do processo, enfrentamos alguns contratempos. Inicialmente, verificamos que os licenciandos tinham pouco conhecimento de didática e apresentaram muitas dificuldades para definir objetivos, assim foi necessário regatar esses conhecimentos. Além disso, a plataforma do Portal do Professor é instável e a postagem foi mais complicada do que prevíamos.

Os resultados, no entanto, demonstraram que o trabalho com situações-problema, caracterizadas, nesse caso, pela produção de sequências didáticas para o ensino de ortografia, possibilita a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de língua materna, tomando como pressuposto para a formação de docentes a necessidade de que a educação linguística dos licenciandos enfoque conhecimentos acerca das complexas relações entre oralidade e escrita; das particularidades do sistema ortográfico da língua portuguesa; das

diferentes categorias de erros de grafia e do planejamento de estratégias metalinguísticas e epilinguísticas orientadas para a compreensão e a sistematização dos princípios do SEA e das convenções ortográficas.

Por isso, a análise sistemática e orientada de produções escritas e o planejamento de propostas didáticas são estratégias importantes, pois permitem o exercício da transposição didática e trazem à tona questões ligadas aos pressupostos pedagógicos e ao cotidiano da sala de aula.

3. Considerações finais

A ortografia, durante muito tempo, relegada a conteúdo tangencial no ensino de língua, pautada numa crença de que a leitura, entre outros benefícios, fortalece o aprendizado das letras por intermédio da memória visual, não foi tratada como objeto de conhecimento. Em seu aprendizado, os erros são fonte de fracasso e de discriminação.

O aluno, ao fazer uso do seu conhecimento fonológico, testa hipóteses que o permitem ressignificar esse conhecimento no processo de aquisição do sistema linguístico, transpondo limites e potencializando saberes, que o habilitam suprir a distância entre sua fala e escrita, e as relações concorrentes em que mais de uma letra representa um mesmo som. Ou seja, faz parte de sua competência linguística, dominar estruturas heterogêneas.

Nesse contexto, a Sociolinguística contribui para a formação do professor, numa perspectiva variacionista da língua, proporcionando novo olhar em relação ao erro, a fim de que ele possa propor intervenções educativas que constituam melhores condições de aprendizagem para os alunos, uma vez que há uma relação dialética entre a estratificação social dos falantes e os diversos usos linguísticos.

A formação invertida que caracteriza o processo de formação de professores em cursos universitários exige que os professores-formadores assumam-se como mediadores do processo e busquem formular estratégias didáticas que encarem o licenciando como um sujeito cognoscente.

Assim, a proposta neste artigo de produção de sequências didáticas pelos licenciandos partiu de estudo de caso e do diagnóstico de dificuldades de ortografia, tratando a transposição didática das teorias linguísticas como situação-problema que exigiu reflexão, articulação com teorias e metodologia e inventividade criadora. Ou seja, uma práxis calcada no tripé ação-reflexão-ação.

Consideramos que a estratégia de formação apresentada nesse trabalho permite a articulação de diferentes competências no processo de profissionalização docente, atendendo ao disposto no parecer N.º:

CNE/CES 492/2001, que define os princípios para a estruturação dos cursos de Letras e na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Em ambos os documentos, destaca-se a importância de o licenciando dominar não só os conteúdos básicos do ensino fundamental, incluindo a modalidade EJA, mas também os teorias e metodologias apropriadas para a transposição didática desses conhecimentos, considerando-se, simultaneamente "o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro" e "as necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *A Língua de Eulália*. 15. ed., São Paulo: Contexto, 2006.
- BABAYIGIT, S. Reading and spelling development in transparent alphabetic orthographies: Points of convergence and divergence. In: WOOD, C. & CONNELLY, C.(Ed.) *Contemporary studies on Reading and spelling*. London: Routledge, 2009. p. 133-148.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11, de 7 de Junho de /2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf
- _____. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/CNE,2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>
- _____. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.
- _____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série*. Brasília:MEC/SEF / SEF, 2002b. 256 p.: il.: v. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 1º. e 2º. ciclos*. MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> (Acesso em 04/06/2013).

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 3º. e 4º. ciclos.* MEC/SEF, 1997b. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf > (Acesso em 04/06/2013).

_____. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.* Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> (Acesso em 22/11/2013)

BRONCKART, J. P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística.* 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. e MASSINI-CAGLIARI, G. *Diante das letras: a escrita na alfabetização.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M., GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília: UNESCO, 2009.

_____. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.* Brasília: UNESCO, 2011.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa.* 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. O estudo do letramento e a formação do professor de Língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em:

<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080304.pdf> > (Acesso em 24/10/2013).

LUCCHESI, D. e ARAÚJO, S. *Vertentes do português popular do estado da Bahia.* Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica>> (acesso em 15/03/2014).

MATÊNCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MORAIS, A. G. *Sistema de Escrita Alfabética.* São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Col. Como eu ensino).

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento.* São Paulo: UNESP, 2004.

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

Oliveira, Márcia Lisboa Costa de; Muniz, Valéria Campos. Conhecimento Linguístico Variacionista e Metodologia do Ensino de Ortografia na Formação de Docentes para o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista Intercâmbio*, v. XXVIII: 183-207, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Conferência sobre Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, 2007. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf> (Acesso em 13/02/2014).

OLIVEIRA, H. F. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, N. et alii, org. *Português em debate*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.

SEYMOUR, P.H.K. *Early Reading Development in European Orthographies*. S/D. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Seymour.pdf> (Acesso em 29/04/2013).

WEISZ, T. Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.