

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. Professora, por que jiboia não é com “g”: reflexões em torno dos saberes de professores acerca da escrita. *ReVEL*, edição especial n. 15, 2018. [www.revel.inf.br].

PROFESSORA, POR QUE JIBOIA NÃO É COM “G”: REFLEXÕES EM TORNO DOS SABERES DE PROFESSORES ACERCA DA ESCRITA

TEACHER, WHY ISN'T JIBOIA WRITTEN WITH "G"?: REFLECTIONS ON TEACHER
KNOWLEDGE ABOUT WRITING

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig¹

otilia.heinig@gmail.com

RESUMO: A relação entre a formação de professores e o ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético/ortográfico é o foco deste artigo. A pergunta que orienta a pesquisa e o texto é a seguinte: como anda a formação dos professores que ensinam a ler e escrever? O artigo articula duas partes, a primeira é uma incursão na produção dos últimos vinte anos sobre a formação do professor que atua no Ensino Fundamental; a segunda é a retomada de dados de pesquisa com professores que possibilitem pensar sobre que saberes curriculares se fazem presentes e ausentes na formação docente, a fim de compreender que professor atua em sala de aula e quais seus questionamentos acerca do ensino da escrita. Passa-se, então, a fazer uma análise do contexto educacional, no Ensino Fundamental, sob três enfoques: o conhecimento do professor sobre o ensino de Língua Materna, o professor como aquele que interage no processo de aprendizagem do sistema escrito e a necessidade de se repensar o currículo nos cursos de formação de professores do Ensino Fundamental. A análise dos dados assinala para a continuidade da formação do professor, pois ele não tem formação sólida para desenvolver planejamento e metodologia no que concerne ao sistema de escrita. Diante disso, se fazem necessárias ações conjuntas entre universidade e a educação básica, a fim de se promover a articulação entre teoria e prática, voltando sempre para o espaço que permite a compreensão sobre o ensino-aprendizagem do sistema escrito: a sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: formação; professor; sistema ortográfico; ensino fundamental.

¹ Doutora em Linguística pela UFSC. Professora visitante do PPGE da Universidade Regional de Blumenau entre 2017 e 2018. Coordenadora do GPLP (Grupo de Professores De Língua Portuguesa)

ABSTRACT: The relationship between teacher training and teaching learning of the alphabetical/spelling writing system is the focus of this paper. The question that guides the research and the text is: how is the training of teachers who teach reading and writing? The paper articulates two parts, the first is an incursion into the production of the last twenty years about the teacher training who works in Elementary School; the second is the retake of research data with teachers that make it possible to think about what curricular knowledge is present and absent in the teacher training, in order to understand what teacher works in the classroom and what their questions about the teaching of writing is. Thus, this study presents an analysis of the educational context, in Elementary Education, under three focuses: the teacher's knowledge about the native language's teaching, the teacher as one who interacts in the learning process of the written system and the need to rethink the curriculum in the teacher training courses of Elementary School. The analysis of the data points to the continuity of teacher training, since it does not have a solid background to develop planning and methodology regarding the writing system. Faced with this, joint actions between university and basic education are necessary, in order to promote the articulation between theory and practice, always returning to the space that allows the understanding of teaching-learning of the written system: the classroom.

KEYWORDS: training; teacher; spelling system; elementary school.

1. PALAVRAS INICIAIS: OLHAR A SALA DE AULA É O PRIMEIRO PASSO

A formação de professores que atuam junto aos primeiros ciclos do ensino fundamental é uma questão que merece atenção devido às implicações que isso apresenta no ensino e na aprendizagem do sistema ortográfico cujas relações fonema-grafema, na sua maioria, não são independentes do contexto. Para ilustrar esse pressuposto, trazemos um trecho do diário de campo de Fritzen (2007: 232): “Quando ela pediu aos alunos exemplos de palavras que iniciassem com as sílabas ga, go gu, ge e gi, um aluno disse *jiboia*. Ela perguntou se ele tinha certeza que era com g. Depois ela olhou para mim e disse: ‘O nosso português é muito complicado!’”. A qualificação do português como complicado aponta para uma concepção de língua como um sistema fechado e que deve ser administrado ao aluno de forma que ele aprenda corretamente a língua materna. Essa aprendizagem implica a memorização de todas as regras da língua e também a ortografia vigente. Prender todo esse sistema da língua é mesmo, como assevera a professora, muito complicado. Mas em que reside a complicação?

Está relacionada a dois aspectos, um referente à própria concepção de língua portuguesa, que a professora foi construindo em seu percurso de formação, e outro que diz respeito à metodologia de trabalho. Subjacente a isso, há uma concepção de alfabetização que ancora a prática pedagógica da docente, que apresentamos como exemplo, mas que não é a única a trabalhar numa perspectiva silábica cuja aprendizagem se dá na ordem alfabética. Um momento para cada sílaba e cada sílaba em seu lugar. A discussão girava em todo das sílabas com “g”, mas o aluno trouxe uma

palavra com “j”. Entre o “g” e o “j”, há o “h” que, para essa professora, também deve ser ensinado levando em conta a família silábica. Além disso, há que se considerar que a escrita de jiboia apresenta dúvida por se tratar de uma alternativa competitiva, ou seja, aquela que apresenta a possibilidade de grafar, pelo menos de duas formas distintas, o mesmo fonema.

O exemplo que trazemos, nesta introdução, serve para aguçar a discussão em torno da atuação do professor dos anos iniciais, aqui compreendido não apenas como aquele que atua no ciclo de alfabetização, mas todo o que insere o aluno no universo das relações entre fonemas e grafemas, explicitando o sistema alfabético do português do Brasil.

Considerando este número temático, nosso artigo não trata de educação de surdos nem de atendimento especializado, mas apresenta resultados de pesquisa, problematizações, desafios e perspectivas que envolvam o ensinar e o aprender em realidades de uso da língua/das línguas que necessitam de atenção e olhares diferenciados, pois saber usar a língua aponta para contexto de inclusão. É nesse cenário que iremos construir nossa reflexão que contará de duas partes. Inicialmente se fará uma revisão teórica sobre a formação do professor que atua no Ensino Fundamental; a seguir serão retomados dados de pesquisa com professores que possibilitem pensar sobre que saberes curriculares se fazem presentes e ausentes na formação docente.

2. FORMADOS PARA ENSINAR O SISTEMA ESCRITO? INCURSÕES PELA TEORIA

A pergunta que abre esta seção é a que vem movendo um bom grupo de pesquisas na área que aproxima linguística e educação: como e qual é a formação dos professores que ensinam a ler e escrever? Passa-se, então, a fazer uma análise do contexto educacional, no Ensino Fundamental, sob três enfoques: o conhecimento do professor sobre o ensino de Língua Materna, o professor como aquele que interage no processo de aprendizagem do sistema escrito e a necessidade de se repensar o currículo nos cursos de formação de professores do Ensino Fundamental. Embora os aspectos sejam apresentados e discutidos com um olhar para cada um em especial, há que se considerar que os três se aproximam e um ajuda a compreender o outro.

Um quadro geral a respeito do conhecimento do professor do Ensino Fundamental aponta para um profissional cujo conhecimento sobre a língua e o seu

ensino e aprendizagem é insuficiente. Levando em conta a formação e os sujeitos envolvidos no processo, iremos apresentar de um lado aspectos relacionados aos anos iniciais e, por outro, aos anos seguintes, entende-os como continuidade no processo de aprender.

Fizemos uma incursão na produção dos últimos vinte anos para compreender que professor estava e está atuando em sala de aula e quais seus questionamentos acerca do ensino da escrita, tendo em vista que, mesmo com programas governamentais, como Pro-Letramento² e Pnaic, muitos professores continuam sem compreender a faceta linguística (Soares, 2016). Uma das evidências são os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) analisados e avaliados por Almeida, Carvalho e Meneghel (2017), visando a uma reflexão sobre a evolução entre três edições da prova. Os autores concluem que maiores inversões e centralidade na busca pela qualidade educacional são urgentes e recorrentes.

Outro ponto a ser esclarecido é que, na última década, há menos publicações que se voltem para o ensino da escrita e para a formação de professores considerando a busca por artigos com as palavras: formação de professores, ensino de escrita, alfabetização e língua portuguesa. Houve um *gap* neste ponto, o que justifica a revisita a textos e pesquisas que se voltaram, desde 1998, para estudos que visam compreender a articulação entre os termos há pouco citados. Isso se aproxima dos resultados encontrados por Xavier e Cunha (2017), cujo artigo dedica uma parte ao levantamento de dados bibliográficos os quais possibilitaram apresentar os instrumentos de avaliação da escrita mais utilizados no Brasil no período de 1996 a 2017. As autoras apontam atividades comuns como o ditado, a hipótese de escrita e a redação e concluem que: “entre 1996 e 2005 a avaliação da escrita se apresentava com muito mais instrumentos baseados na metodologia de ditado, padrão que permaneceu até 2009, quando ocorreu o acréscimo da metodologia baseada na psicogênese”. (2017: 158). Historicamente, aliado a essa perspectiva, Soares (2003) aborda a questão da desmetodização da alfabetização. Portanto, estamos diante de um tempo que precisa

² O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Participaram os professores em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>

olhar para o retrovisor a fim de compreender o contexto no qual se foram formando professores e produzindo pesquisas sobre o ensino da escrita.

Nas pesquisas realizadas por Morais e Biruel (1998) e Schaefer (1999) a respeito dos professores dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, percebe-se que a forma como esses “organizam” o ensino da ortografia evidencia a necessidade de se terem, nesses ciclos, profissionais que conheçam melhor o sistema escrito do português do Brasil, ou seja, é preciso um profissional competente como bem assinalam Cagliari (1999), Kato (1995), Duarte (2001), Scliar-Cabral (2001b) e Travaglia (2003), entre outros.

Uma das tarefas centrais do professor do Ensino Fundamental dos primeiros ciclos é apresentar à criança o sistema escrito. Segundo Duarte (2001: 80-1), dados de investigação mostram que, em um sistema de ensino no qual a leitura e a escrita são planejadas, orientadas e organizadas por profissionais competentes, mais de noventa e cinco por cento das crianças têm chance de ser bem-sucedidas. Diante desse pressuposto, surge a necessidade de se entender o que vem a ser um profissional competente nesta área. Para a autora acima mencionada, há conhecimentos que devem ser necessariamente dominados pelo professor que atua no ensino de língua portuguesa, os quais passam a ser descritos. Conhecimento sólido sobre a estrutura da língua portuguesa e suas variedades, bem como sobre as diferenças entre o sistema oral e escrito e sobre os processos psicolinguísticos de leitura e escrita. Deve, também, respeitar as variedades sociolinguísticas e ir apresentando o sistema escrito com as suas características peculiares. Para tal, deve entender os diferentes contextos em que acontece a relação grafema-fonema e vice-versa a fim de, a partir dos conhecimentos das regras do sistema ortográfico, auxiliar os alunos em suas dificuldades. A respeito disso, afirma Cagliari (1999: 106): “Infelizmente, por falta de formação adequada e de informação técnica correta, muitos professores alfabetizadores desconhecem como o sistema de escrita funciona, o que é, de fato, a ortografia, como se estabelecem as relações entre letras e sons, como se decifra uma escrita, como se educam as dúvidas ortográficas e, conseqüentemente, como se deve conduzir o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização”.

Nos anos de 2014 e 2015, participamos do projeto “Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental” (CNPQ-409753/2013-0) o qual estabeleceu parceria entre três instituições de ensino superior: Universidade de Passo Fundo (UPF),

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Esse projeto de investigação teve, como objetivo geral, descrever, interpretar e analisar as especificidades das práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, mais especificamente os processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita, em escolas da rede pública dos municípios onde se situavam os grupos de pesquisa articulados ao projeto. Os dados da pesquisa permitiram compreender em que condições se dá o ensino da língua nesses dois anos do Ensino Fundamental. As fragilidades encontradas são muitas, entre elas: a organização didática do professor, que apresenta limitações, pois faz uso de exercícios mecânicos, de memorização e de classificação morfológica, especialmente, dos substantivos; dificuldades do próprio professor em compreender o ensino da língua numa perspectiva reflexiva, entre os professores pesquisados, apenas um apresentou um trabalho no qual as crianças tomaram a língua como objeto de análise; limitações do professor em relação ao domínio do conteúdo; praticamente não verificamos momentos de discussão sobre a língua, promovidos pelo professor. Dentre os trabalhos produzidos dentro do projeto, se encontra o de Dias (2018) e o de Vieira (2016). A tese do primeiro autor aponta que o ensino está voltado para as classificações, sem, no entanto, deixar de abrir espaços para a reflexão, por exemplo, sobre a relativização das classes gramaticais e sobre algumas questões da norma linguística privilegiada e a tentativa de articular os eixos de ensino, realizando reflexões sobre textualidade e normatividade. Nas conclusões de sua dissertação, Vieira (2016: 79) observa que o foco são as “práticas de ensino de classificação de classes gramaticais como centro do trabalho na disciplina, deixando de lado o trabalho que tem como eixo o enunciado, por assim dizer, o texto é utilizado como pretexto (Geraldini, 1997)”.

Já Neves (2002), analisando a formação dos professores do Ensino Fundamental que atuam nos anos finais, descreve um professor que desconhece, inclusive, que materiais consultar para resolver seus problemas de ortografia. Além disso, um terço dos professores pesquisados acredita que os livros didáticos são suficientes para sua aprendizagem. Ainda quanto à busca de aprimoramento, os cursos de reciclagem/atualização/aperfeiçoamento são a única fonte que o professor procura. Se isso mostra, de um lado, o professor interessado e desejoso por conhecer mais; por outro, aponta para um tipo de atividade que é momentâneo e que, se o professor não tiver uma visão de que ali são apresentados apenas caminhos para analisar sua prática e transformá-la, a rotina é retomada ao fim do curso. É preciso compreender que o

professor sente necessidade de ajuda para operacionalizar os conhecimentos que trouxe do curso de capacitação, ou seja, para se tornar capaz de resolver as dificuldades que encontra no seu cotidiano.

O que se tem encontrado, em geral, no nosso campo de atuação (Heinig, 2003b), é um professor que vai a esse tipo de curso em busca de receita, e que, se alguma ideia for apresentada pelo ministrante, será trazida para a sala de aula, mas findas as sugestões dadas no curso, o velho material é retomado. Essa situação, tão comum nas salas de aula, pode ser alterada se for despertado no professor o espírito do pesquisador, ou seja, aquele que olha para sua realidade, identifica seus problemas e parte em busca de soluções, mas isso não se faz com apenas um curso anual, é preciso que haja uma continuidade, por causa disso são necessários grupos de estudos nos quais, a partir da fundamentação teórica, se repense a prática. Este é um desafio para a universidade: ir aonde está o professor e auxiliá-lo ali.

Ainda olhando os dados de Neves (2002), é possível entender porque o professor se sente desanimado e desencantado: o salário é baixo; a carga horária é excessiva; atende a mais de uma escola; o tempo para estudar é raro; não sente respeito e consideração por parte da sociedade e da comunidade escolar. Esses dados permitem observar que um elemento está imbricado no outro e que esta autodescrição revela um profissional que precisa também ter retomada a sua valorização, mas se sente com dificuldades para fazê-lo. Outro ponto discutido pela autora são os planejamentos anuais nos quais os objetivos são apenas uma exigência burocrática e há uma distinção entre as atividades de leitura e interpretação, gramática, redação e ortografia. Assim como apresentada na maioria dos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, na época em que a pesquisa foi realizada, o professor tinha uma postura de que a ortografia é um capítulo isolado no ensino da língua, o que pede uma reflexão. Sobre esse aspecto, assim se posiciona Neves (2002: 41): “Exatamente porque os professores têm um conceito de gramática como: 1) atividade normativa, e/ou 2) atividade descritiva, toda a programação escolar (...) reflete, na sua compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de *reflexão* e *operação* sobre a linguagem. (...) não se observa qualquer reserva de espaço para a reflexão sobre os procedimentos de uso”. Enfim, fazendo um balanço da questão, a autora apresenta cinco pontos quanto ao ensino da gramática: 1) crenças, por parte da maioria dos professores, de que o ensino da gramática leva o aluno a escrever melhor; 2) o despertar do professor, em cursos de formação, para uma crítica dos valores da gramática tradicional; 3) o ensino da

gramática normativa, em grande parte, foi substituído pelo da gramática descritiva; 4) verificação de que a gramática, na prática, não tem servido aos alunos; 5) manutenção de aulas sistemáticas de gramática, ainda que leve em consideração o que foi apresentação dos três últimos pontos e isso se deve, especialmente, pela cobrança da família do aluno.

O que se tem, então, é um retrato de um professor dos anos finais do Ensino Fundamental, com formação universitária plena, que não sabe como relacionar o conhecimento teórico e o conhecimento do ensino-aprendizagem, como bem será apresentado, mais adiante a partir da análise de Reinaldo (2001).

O ponto de vista adotado neste artigo vai ao encontro do que advogam esses autores, evidenciando a necessidade de se promover uma discussão a respeito da formação na graduação a fim de que esses conhecimentos passem a integrar a grade curricular conforme será discutido mais adiante.

Retomando Duarte (2001), a pesquisadora argumenta que o professor deve ser capaz de, a partir de projetos de investigação, analisar os resultados e suas consequências para a prática pedagógica bem como integrá-los ao planejamento, organização e orientação em sua intervenção educativa. Corroborando com essa posição, Travaglia (2003: 81) evidencia que, embora o professor opte por não ensinar teoria a seus alunos, é imprescindível que tenha um conhecimento teórico sobre a língua, pois

sem esse conhecimento dificilmente o professor saberá estruturar e controlar atividades pertinentes de ensino e que realmente caminhem em direção a fins determinados de forma específica e clara. [...], pois é pressuposto para a configuração de um trabalho metodológico eficiente em sala de aula para o ensino/aprendizagem de língua materna.

Também Kato (1995) atenta para o conhecimento que o professor deve ter e advoga que só a compreensão metacognitiva da leitura e da escrita e de seus processos não é suficiente na formação didática do professor. É necessário que compreenda também o que e como o aluno aprende, levando-se em conta a intervenção externa. Em virtude disso, a autora aponta como componentes necessários na formação didática na área da linguagem: “um conhecimento da natureza da linguagem escrita; um conhecimento da natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita; e um conhecimento da aprendizagem tanto desses processos quanto da própria linguagem escrita” (1995: 99). Percebe-se, então, que a construção, por parte do professor, de seus próprios modelos exige que ele tenha consciência da natureza do

objeto e dos processos que irá ensinar. A autora enfatiza que esta é a base para uma intervenção na qual as atividades são planejadas tanto para ajudar o aprendiz a complementar as habilidades que já adquiriu como para diagnosticar as dificuldades decorrentes do processo, e possibilita identificar as falhas nas hipóteses quanto aos processos de leitura e escrita.

Esse tipo de postura evidencia a importância de se levar em conta as concepções da criança sobre o que será ensinado, além da necessidade de atividades que promovam reflexão e discussão durante a aprendizagem. Dessa forma, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da ortografia, “a interação entre as crianças e entre essas e o professor deveria ser conduzida de tal modo que o aprendiz viesse a perceber a inviabilidade de suas hipóteses sobre a relação entre sons e letras e que, de posse de novos dados, pudesse reelaborá-las, tornando-as mais próximas das regras convencionais” (Melo, Rego, 1998: 115). Tal postura, leva-nos a acreditar que essa necessidade de troca de conhecimentos para a compreensão do sistema escrito pode-se ampliar ainda mais, atentando-se, especialmente, para o momento da interação. Nele, o professor, ao recorrer a estratégias interativas, cujo objetivo básico é facilitar a compreensão do conteúdo, deve fazê-lo com a intenção de contribuir para alguma reflexão sobre a língua e o funcionamento de suas estruturas, as quais são utilizadas pelo aluno em seu cotidiano. Caso contrário, como constatou Gomes (2002), as estratégias construídas servirão apenas para reproduzir a metalinguagem usada no repasse mecânico dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Até aqui, fez-se um levantamento dos conhecimentos necessários para que o professor consiga promover a aprendizagem do sistema escrito conduzindo o aprendiz à reflexão. Entretanto, o que se observa, no contexto escolar, é um professor formado em uma realidade educacional que não atende plenamente às necessidades existentes na sala de aula. Isso explica o “clamor generalizado por parte de professores e alunos dos mais diferentes níveis para que se mudem os rumos das metodologias e estratégias que tratam do ensino de Língua Portuguesa” como bem assinala Pereira (2001: 3). A autora acredita que, se o aluno se sentir agente do seu próprio conhecimento, haverá alteração nas condições de aprendizagem da língua materna que deixará de ser apenas um componente curricular cumprido por obrigação, passando a fazer parte de sua vida. Mas ser agente do conhecimento implica mudança de postura que deve ter um misto de elementos: descoberta, inquietação, reflexão, crítica, extrapolação, articulação, proposta, ousadia.

Tal reflexão endereça a discussão para a maneira como os cursos de licenciatura vêm organizando sua grade curricular, pois se sabe que diferentes concepções de língua conduzem a diferentes escolhas quanto às estratégias de ensino e de aprendizagem. É neste ponto que se estabelece a responsabilidade da ciência linguística ao formar novos professores seja nos cursos de Letras, seja nos de Pedagogia. Ilari (1985: 12) destaca o potencial formativo da Linguística uma vez que insere, na formação do professor, “um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos”.

O que se tem aqui é o perfil ideal do profissional para promover a aprendizagem da língua materna, entretanto, Reinaldo (2001), analisando a relação entre teoria e prática na formação do professor, percebeu haver um hiato entre elas. Para os egressos de cursos de Letras, o conhecimento teórico só tem importância durante o período de formação acadêmica, não estando relacionado com a prática desenvolvida em sala de aula. Uma das causas que explicariam tal postura é o isolamento da prática de ensino no final do curso. A partir da LDB 9394/96, já houve uma alteração na carga horária do Estágio, entretanto ainda se mantinha a perspectiva da racionalidade técnica. Esta forma de organizar a grade curricular foi analisada e o estágio curricular supervisionado sofreu reformulações que assim foram expressas no parágrafo terceiro: “deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (Brasil, 2002: 06). Isso ocorreu a fim de haver equilíbrio entre as disciplinas pedagógicas, as articuladoras, as específicas, as específicas integradoras, atividades complementares e o estágio que perpassa toda a formação acadêmica (Krahe, 2003).

Repensar a organização curricular implica refletir que componentes devem fazer parte da formação do professor de língua. Nesta perspectiva, Reinaldo (2001) apresenta dois componentes curriculares: o conhecimento teórico e o conhecimento de ensino e pesquisa sobre o ensino. Ainda que a análise feita pela autora tenha como foco o educando de Letras, pode-se pensar também no profissional que irá atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois também ele é um professor de língua.

O conhecimento teórico diz respeito ao domínio do objeto da linguagem, o qual envolve um saber relativo à língua enquanto fato linguístico em todas as suas dimensões. O segundo componente inclui os estudos sobre aquisição e aprendizagem

da língua, os quais raramente fazem parte da grade curricular oferecida nas licenciaturas, em especial pelas interfaces que existem entre esses estudos e outras áreas. Assim, faz-se necessário promover reflexões como:

as concepções sobre o que vem a ser adquirir e/ou aprender uma língua; a discussão sobre as capacidades e os fatores individuais ou coletivos – de ordem cognitiva, afetiva ou social - que interferem no processo de aprendizagem de uma língua; a evolução da linguagem durante a fase de aquisição/aprendizagem; o papel do que se convencionou chamar de erro e das correções nesse processo evolutivo do aprendiz; o efeito que determinados procedimentos de ensino formal no tratamento de certas questões podem provocar na aprendizagem e no desenvolvimento do educando (Reinaldo 2001: 2).

A relação entre esses dois componentes pretende conduzir o futuro professor a uma posição na qual a reflexão crítica de sua prática docente aponte para a sala de aula como um espaço de pesquisa, de busca de conhecimento que precisa ser sempre construído. Também Duarte (2001: 81) defende que cabe às instituições de ensino superior desenhar um currículo e formação que garanta um domínio sólido dos conhecimentos que se fazem necessários na perspectiva de sua aplicação prática. Cabe, então, aos cursos de licenciatura preparar o futuro professor dos primeiros ciclos para trabalhar de forma cooperativa, para pensar a escola como um espaço que considere o crescimento social, afetivo e cognitivo do aprendiz, como promotora de oportunidades de aprender, enfim um lugar onde professores e alunos sintam prazer em estar, construir e descobrir. Quanto aos conhecimentos linguísticos, Nóbrega afirma que é importante que os professores tenham clareza sobre como a gramática funciona; por isso defende o estreitamento das relações entre linguistas e pedagogos, pois “as teorias linguistas devem chegar aos ambientes escolares, motivando as bases para a construção do conhecimento da e sobre a língua” (2012: 104).

Percebe-se, então, que a universidade é o espaço de encontros para aprender e ensinar e isso implica, necessariamente, uma reflexão a respeito de qual o seu papel na educação linguística. Travaglia (2003: 30-1), ao responder a este questionamento, apresenta um múltiplo papel, ou seja, cabe à universidade tanto a promoção da educação linguística de seus alunos como a divulgação de suas pesquisas para professores de todos os níveis a fim de informá-los sobre a constituição e funcionamento da língua. Partindo desse pressuposto, o autor apresenta quatro funções que cabem à universidade (2003: 31): “a) produzir o conhecimento linguístico necessário para subsidiar um bom trabalho de educação linguística; b) formar profissionais competentes que sejam responsáveis [...] pela educação linguística; c)

desenvolver a competência comunicativa dos profissionais de qualquer área que forma [...]; d) ajudar a estabelecer uma consciência, na sociedade, da importância da educação linguística” a fim de que as pessoas, por entenderem a sua correlação com a questão da cidadania, desejem e busquem uma formação linguística de qualidade.

Compreende-se, pois, que a formação do professor não depende apenas dele, é necessário que as instituições responsáveis pelo ensino superior analisem a real necessidade do futuro docente levando em consideração tanto o conhecimento teórico que deve ser oferecido como o conhecimento relativo ao espaço no qual se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem e isso implica também a compreensão dos documentos oficiais que orientam e regulam o ensino bem como a preparação para planejar aulas e selecionar materiais didáticos, em especial, os livros.

Procurou-se traçar um quadro de como vem sendo pensada e organizada a aprendizagem e o ensino do sistema escrito no Ensino Fundamental. Na seção seguinte, iremos apresentar dados coletados junto a professores que discutem sua formação e sua atuação junto aos educandos.

3. FORMADOS PARA ENSINAR O SISTEMA ESCRITO? COM A PALAVRA OS PROFESSORES

Direcionar o olhar para a sala de aula a fim de compreender como o professor construiu seu conhecimento teórico e como organiza o ensino do sistema escrito é o objetivo desta seção. Para tal, iremos olhar dois grupos de professores, o primeiro focou apenas uma cidade; o segundo ampliou o olhar para todo o ensino fundamental de duas regiões.

Com o objetivo de conhecer a realidade escolar nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental quanto ao ensino da língua materna, enfocando-se especificamente o ensino da ortografia, realizou-se, uma pesquisa junto aos professores de quintos anos do Ensino Fundamental das escolas de um município do Vale do Itajaí (SC). Este conta com quatro escolas particulares, nove estaduais e vinte e cinco municipais de Ensino Fundamental, as quais atendem especificamente, os dois primeiros ciclos. Do grupo de escolas particulares e estaduais, todas foram visitadas e pelo menos um professor de cada unidade escolar foi entrevistado. Quanto às escolas municipais, das vinte e cinco existentes, foram selecionadas dez, totalizando vinte e quatro professores. Duas questões nortearam a investigação que foi feita sob forma de entrevista não diretiva gravada: 1) Diante do quadro de mudanças pelo qual passa o ensino em geral, qual a

visão de gramática que os docentes, em especial, os dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental têm? 2) Como os professores dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental desenvolvem suas atividades de leitura e escrita, mais especificamente, as voltadas para o ensino e aprendizagem da ortografia? Optamos por apresentar os dados do primeiro grupo e refletir sobre eles a fim de compreender como ocorre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa nos anos iniciais.

Os professores foram questionados quanto à forma como são desenvolvidas as atividades de ortografia com alunos de quarto e de quinto ano. Os dados coletados revelam um posicionamento diversificado quanto a este aspecto. A maioria prefere o trabalho contextualizado, mas outros educadores baseiam seu trabalho na prática com exercícios, o que revela uma perspectiva mecanicista. É justamente esse aspecto, o puramente mecanicista, que se deseja combater, uma vez que ele está presente no cotidiano escolar tanto na forma como é explorada a ortografia quanto na arquitetura dada, em geral, a este tópico nos livros didáticos. Melo e Rego (1998) lembram que, apesar de ter havido rápida difusão e aceitação de ideias advindas da psicolinguística e da psicologia cognitiva, no âmbito educacional, é possível perceber, em áreas de ensino como a ortografia, que o panorama não mudou sob a perspectiva de uma nova postura pedagógica, ou seja, o ensino ainda é calcado numa perspectiva mecanicista de aprendizagem. Alguns professores informaram que utilizam material alternativo como jornais e revistas; também há a consulta ao dicionário. Além disso, o trabalho com a ortografia inclui: jogos, utilização de livros didáticos e autocorreção.

Questionados quanto à frequência semanal com que desenvolvem atividades de ortografia, os sujeitos revelaram uma postura diferente, havendo um grupo menor que não determina um horário para o trabalho com as dificuldades ortográficas, e os que destinam um espaço de tempo específico para a explanação ou discussão das regras ortográficas. No ensino fundamental, o ensino de língua portuguesa contempla distintos eixos como leitura, produção de texto, oralidade, conhecimentos linguísticos. Neste se encontram os que se referem ao sistema ortográfico que mobiliza, muitas vezes, um trabalho linguístico com a palavra. Na organização de sua rotina, que inclui os distintos eixos, os conhecimentos ortográficos precisam ser contemplados com maior frequência para que haja uma aprendizagem significativa.

Outro dado coletado foi o objetivo principal ao trabalhar a leitura; nessa questão, pode-se destacar que os sujeitos entrevistados se preocupam em, através da leitura: oferecer ao seu grupo de alunos oportunidades de interpretar o texto escrito,

ter a leitura como fonte de prazer para formação de bons leitores no incentivo de gostar de ler; na amplitude da comunicação pelo ato de ler bem como o desenvolvimento da habilidade de leitura, com ênfase maior à que é feita em voz alta. A aprendizagem da leitura transcende o mero aspecto da descodificação e quem aprende a ler o faz para também compreender o que o texto. Há diferentes atividades correntes da leitura que podem ser encontradas em qualquer espaço social os quais nem sempre se comparam no escolar. Aqui, o modo como a leitura é vista difere e passa a ser, muitas vezes, um exercício. E o problema é justamente quando o aspecto do exercitar não vai além. Há uma diferença inegável entre a leitura em voz alta e a silenciosa se observadas do ponto de vista do comportamento manifesto. Mas há que se levar em consideração que, mentalmente apenas, as atividades de leitura são diversas. Assim, há quem leia superficialmente para escolher o que será relido mais adiante e com outra atenção. Há ainda quem entre por completo no texto que está lendo e se deixe envolver pela atmosfera criada pelo autor. Outros leem apenas para encontrar uma pequena informação como se faz na consulta à lista telefônica. É possível também que alguém leia em voz alta enquanto sua mente viaja ao sabor de outras ideias. Por trás de todas essas diferentes maneiras de lidar com o texto impresso, está um conjunto de operações que constituem a leitura propriamente dita, a qual se refere ao processo de extração da representação gráfica e sua conversão à fonológica a partir do texto impresso.

Quanto ao objetivo principal ao trabalhar a produção de textos com seu grupo de alunos, igualmente ao que aconteceu com a leitura, os objetivos se diversificam de acordo com a realidade e formação de cada sujeito entrevistado. As respostas revelam que o trabalho com a produção escrita acontece, principalmente, para: desenvolver a criatividade; organizar o texto de forma lógica; desenvolver o domínio da escrita (relacionado à norma culta padrão). Mas há também os sujeitos que entendem a produção textual de forma mais ampla, tendo outros objetivos como “desenvolver a habilidade de criação, buscando sua imaginação e poder de argumentação”. O trabalho com o texto indica a concepção de língua que orienta o planejamento e dentro dele a seleção de textos e atividades. Se o foco do professor é a língua como sistema estável, os textos serão compreendidos como produto e a correção levará em conta o domínio da escrita. Entretanto, se a centralidade do ensino está na língua como forma de interação, haverá produção de enunciados situados socialmente, o que não é manifestado pelos professores, pois eles se referem, em geral, ao texto ou à tipologia,

como o eixo do argumentar, mas não ao processo e ao enunciado concreto. Portanto, as diferentes concepções de língua conduzem a distintas escolhas de estratégias de ensino e de aprendizagem

Frente a esses posicionamentos, referentes à leitura e à produção textual, perguntamos também como são corrigidos os textos produzidos pelos alunos. Os sujeitos da pesquisa organizam de diferentes formas: correção feita pelo próprio professor; em conjunto com o aluno individualmente; coletiva com todo o grupo; correção feita entre o grupo de alunos, onde um corrige o texto do outro; correção feita pelo próprio aluno (ele mesmo corrige seu texto).

Os sujeitos da pesquisa também apresentaram as dificuldades encontradas para desenvolver atividades de ortografia. De acordo com as respostas obtidas na entrevista, foram organizados cinco grupos de sujeitos: no grupo 1, se incluem os profissionais que sentem dificuldade em elaborar um trabalho diferente; no segundo, estão os sujeitos que não encontram nenhuma dificuldade no desenvolvimento de atividades de ortografia; no terceiro, se incluem os professores que sentem dificuldade no desenvolvimento das atividades devido à variedade linguística encontrada na sala de aula; no grupo 4, estão os que afirmam que a utilização do livro didático, muitas vezes, não traz todo o conteúdo necessário ou não esclarece as dúvidas que venham a surgir e, no quinto grupo, evidencia-se que a troca de letras que o aluno apresenta no momento da escrita dificulta o desenvolvimento de atividades pelo professor. Aproximando esses dados da discussão de Reinaldo (2001), é possível compreender que, na formação inicial, se faz necessária a articulação entre teoria e prática. Quanto ao aspecto teórico, o professor em formação, deve ter acesso ao saber relativo à língua enquanto fato linguístico bem como estudar os processos de aquisição e aprendizagem da língua.

Os sujeitos da pesquisa também foram convidados a dar o seu ponto de vista quanto às razões que explicam as dificuldades ortográficas de seus alunos. Frente a esse questionamento, cada professor levantou sua resposta em relação a sua realidade no dia a dia com os alunos. Os enunciados revelam que o próprio professor não compreende bem porque os alunos apresentam dificuldades de escrita, o que reflete a sua formação. Analisando os depoimentos, percebeu-se que os professores atribuem, à falta de leitura, as dificuldades ortográficas, o que revela uma visão de que se aprende o sistema ortográfico pelas atividades de leitura, que é um processo receptivo, inverso à codificação que demanda produção. Aproximando o que foi apresentado no

parágrafo anterior ao deste, pode-se afirmar que o conhecimento consistente sobre a estrutura da língua e suas variedades, assim como sobre as diferenças entre o sistema oral e escrito e sobre os processos psicolinguísticos de leitura e escrita, possibilita ao professor um ensino reflexivo partindo da avaliação dos alunos quanto que já sabem e ao que ainda precisam construir no processo escolar sobre a organização da língua.

Quanto à existência de um planejamento para o ensino sequenciado da ortografia, as respostas dos sujeitos foram agrupadas em duas categorias: os que trabalham com planejamento sequenciado e os que não trabalham com planejamento sequenciado. Nesse item, 20% dos sujeitos não responderam ou não souberam responder. Retomando Neves (2002), o planejamento é, na maioria das vezes, apenas o atendimento a uma exigência burocrática e nele não há uma relação entre as atividades de leitura e interpretação, gramática, redação e ortografia. Portanto, o professor precisa, a partir de projetos de investigação, conforme ressalta Duarte (2001), analisar os resultados a fim de construir um planejamento que, ao integrá-los, organize e orienta a intervenção colaborativa.

Considerando a escolha dos sujeitos, de acordo com seus relatos, observou-se que os livros didáticos adotados apresentam o ensino da ortografia de maneira diversificada: contextualizado, através de exercícios, em pesquisas, de maneira sistematizada e mecânica, com utilização de jogos. O livro didático é um dos materiais a ser usado pelo professor, entretanto, como constatou Neves (2002), em sua pesquisa, um terço dos professores acredita que o livro didático é suficiente para a sua aprendizagem. O uso de uma única fonte engessa tanto o ensino como a aprendizagem, pois o professor não tem acesso a materiais que permitam fazer consultas para resolver problemas de ortografia que se apresentam nos textos e outros momentos da aula.

Por fim, os sujeitos opinaram se consideram importante trabalhar ortografia com seus alunos, fazendo assim uma análise de seu trabalho no cotidiano da escola. Embora haja sujeitos que não saibam explicar e os que advogam que: “não acho imprescindível, nem muito importante, para isso existem dicionários e computadores”; há também outros grupos que se posicionam favoráveis ao ensino do sistema de escrita. Há os sujeitos que acreditam que o ensino do sistema está ligado à questão de escrever com correção. Por outro lado, há um grupo que acredita que essa aprendizagem vai além da questão da convenção ortográfica que padroniza o certo e o errado.

Os dados provenientes de todas as questões apontam para um grupo de educadores muito parecido quanto ao conhecimento teórico na área de língua portuguesa, especificamente no que se refere ao sistema de escrita ortográfico.

Diante dos resultados, obtidos no primeiro grupo, podemos sintetizá-los quanto a duas necessidades: 1) fazer uma revisão nas ementas das disciplinas que tratam do ensino do sistema escrito na graduação bem como a promoção de discussão desses resultados junto à comunidade acadêmica e os docentes atuantes no Ensino Fundamental; 2) ações conjuntas entre universidade e a escola de educação básica, a fim de se promover a articulação entre teoria e prática, voltando sempre para o espaço que oferece a maior riqueza de dados sobre o ensino-aprendizagem do sistema escrito: a sala de aula. Em decorrência das descobertas com o primeiro grupo, ampliamos a pesquisa a fim de compreender a formação do professor, pois, como afirma Duarte (2001), bem como Travaglia (2003) e Nóbrega (2012), uma das funções da universidade é planejar uma formação que garanta um domínio sólido dos conhecimentos que se fazem necessários na perspectiva de sua aplicação prática.

O segundo momento da pesquisa teve início com a apresentação de um projeto a Fapesc (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina). Em síntese, o projeto, cujo foco foi a produção de material didático-pedagógico para professores dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, objetivou dar o primeiro passo na produção de material para que o professor, depois de receber fundamentação teórica, pudesse desenvolver o seu próprio material. Por se acreditar que é função da universidade promover a educação linguística de forma continuada, a proposta foi integrar professores dos diversos municípios e escolas estaduais de uma Gered (Gerência de Educação da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional) catarinense a fim de que se pudesse discutir a forma como o sistema escrito está sendo ensinado e em que aspectos a universidade pode contribuir. Tal proposta se justificou pelos resultados obtidos na pesquisa com o grupo 1, quando se constatou que, no que se refere ao processamento da leitura e da escrita e aos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, os cursos de graduação não têm abordado pontos cruciais que possam auxiliar o professor em sua prática pedagógica no que se refere especialmente à decodificação e codificação. Sem formação teórica adequada, torna-se muito difícil para o professor produzir seu próprio material. Assim, essa proposta visou aproximar universidade, pesquisador e professor.

Para este artigo, selecionamos apenas os dados provenientes do questionário aplicado junto aos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Gered, formada por oito municípios, totalizando 25 educandários. São sujeitos da pesquisa um grupo de 38 professores de 20 escolas estaduais respondentes do questionário. Dos dados coletados, elaboramos uma síntese que possibilite uma visão que vai desde como o professor construiu seu conhecimento sobre o sistema ortográfico até a aplicação em sala de aula. Os sujeitos serão identificados, conforme a organização dos dados recebidos, com S (sujeito) e número (ordem dos questionários). Optou-se por manter o anonimato, pois o foco não é localizar o problema, mas compreender o processo formativo docente. Como na primeira parte da análise, aqui também se quer refletir sobre os dados a fim de compreender como ocorre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, mas estabelecendo um diálogo entre os anos iniciais e finais.

Na sua formação para ser professor, a grande maioria dos sujeitos, em algum momento estudou a respeito da ortografia e como pode ser ensinada/aprendida em sala de aula. Entretanto, esse conhecimento não foi produzido somente na academia. Segundo os sujeitos, sua formação se deu, especialmente, sozinho através de leituras: “Por necessidade, pesquisei várias gramáticas para poder compreender e repassar para meus alunos o conteúdo com mais segurança” (S26); “Penso que praticamente em todas as situações aprendi algo, mas nada foi muito específico, direcionado de fato” (S27). Há inclusive os que aprenderam em seu ambiente familiar: “Meu pai sempre explicava regrinhas práticas como: entre duas vogais o som é z, mas usa-se s” (S36). Quando os sujeitos se referem aos espaços de formação, informam que ocorreu de forma superficial: “Durante as aulas de didática e metodologia da alfabetização, porém superficial, no dia a dia é que pude obter maior aprendizagem” (S17). Esses dados reforçam a afirmação feita por Reinaldo (2001) de que há um *gap* entre a teoria e prática na formação do professor. Segundo sua pesquisa, o conhecimento teórico tem um destaque na formação acadêmica, mas não está relacionado com a prática desenvolvida em sala de aula.

As atividades de ortografia são desenvolvidas no ano em que o docente atua de várias maneiras: contextualizado, exercícios, livro didático, estes em maior escala, mas também se valem de materiais alternativos como jornais e revistas além de jogos. As atividades são realizadas diariamente por algumas professoras, mas a maioria afirmou que não há tempo determinado. Aproximando esses dados do grupo 1, se percebem

muitas semelhanças, o que reforça uma reflexão sobre o planejamento e a organização da rotina semanal de acordo com os eixos de língua portuguesa.

Ao explicitar as dificuldades encontradas para desenvolver atividades de ortografia, quatro sujeitos disseram que não encontram dificuldades; mas a grande maioria disse ter dificuldades em elaborar um trabalho diferenciado. Os dados da pesquisa desenvolvida por Vieira (2016) e Dias (2018), bem como outros resultados do projeto interinstitucional “Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental”, indicam fragilidades no ensino da língua como uso de exercícios mecânicos, memorização de palavras quanto à grafia e a classificação morfológica especialmente de substantivos. Uma das limitações que o projeto identificou foi quanto às dificuldades do próprio professor compreender a língua como objeto de análise a fim de levar os alunos a refletirem sobre ela, assumindo, dessa maneira, uma perspectiva da língua como forma de interação.

Quanto à forma como o livro didático apresenta ortografia, a maioria afirmou que auxilia na explicação do conteúdo, embora alguns trabalhem apenas por definição, regra e exemplo. Entretanto, há obras que permitem que o aluno depreenda a regra. A maioria informou que há mistura de conteúdo dado e momentos em que o aluno pode construir o conhecimento. Vinte e seis sujeitos informaram que, em sua sala de aula ou na escola, não estão disponibilizados jogos. Vinte e oito disseram que os jogos disponibilizados não trabalham com a ortografia. Entretanto, quinze afirmaram que utilizam jogos para o ensino da ortografia, sendo a maioria preparada pelo professor. Os jogos que estão à disposição dos alunos são produzidos em papel ou cartolina, tendo apenas uma escola jogos em CD-ROM. Assim como no grupo 1, o livro didático é o material que está à disposição do professor para o trabalho com os alunos e, se não houver problematização do que nele é apresentado ou aproximação da realidade do grupo de alunos, pode ocorrer um ensino sem reflexão sobre a forma como os alunos escrevem, reforçando a homogeneização das formas de ensinar e aprender.

Comparando os dois grupos, percebem-se muitas aproximações tanto quanto à formação e à maneira como são desenvolvidas as atividades relacionadas à aprendizagem do sistema escrito. Refletindo sobre esses dados, pode-se perceber a necessidade da continuidade do processo de formação do profissional que atua no Ensino Fundamental, não apenas com cursos esporádicos, mas também através de grupos de estudo e da abertura da universidade ao professor para que, como afirma

Travaglia (2003), possa cumprir seu papel. Dessa forma, cabe à universidade tanto a produção do conhecimento linguístico necessário para subsidiar um bom trabalho de educação linguística como a formação de profissionais competentes que sejam responsáveis por ela.

4. CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

Conforme anunciado no início do texto, o objetivo foi promover uma reflexão teórica e uma retomada de dados gerados junto a professores a fim de compreender como anda o ensino e aprendizagem do sistema escrito no Ensino Fundamental. Para que se pudesse fazer uma avaliação mais de perto, convidamos os professores do ensino fundamental que atuam nos anos iniciais e finais para conversar sobre o assunto. Os dados mostram um professor comprometido com a alfabetização e a aprendizagem da língua portuguesa de seus alunos. Entretanto, encontra, muitas vezes, lacunas em sua formação no que concerne especialmente à forma como os princípios do sistema alfabético estão organizados.

Um quadro geral, advindo da revisão da literatura e dos dados, a respeito do conhecimento do professor do Ensino Fundamental, aponta para um profissional cujo conhecimento sobre a língua e o seu ensino e aprendizagem é insuficiente. Os reflexos se fazem sentir em várias falas dos educadores que caminham sozinhos, buscando alternativas em gramáticas, leituras, internet e também na interação com seus alunos que, ao aprenderem, sinalizam maneiras de ensinar o sistema de escrita alfabético e ortográfico.

A necessidade de troca de conhecimentos, apresentada pelos professores, para a compreensão do sistema escrito, pode se ampliar ainda mais, atentando-se, especialmente, para o momento da interação. Nele, o professor, ao recorrer a estratégias interativas, cujo objetivo básico é facilitar a compreensão do conteúdo, deve fazê-lo com a intenção de contribuir para alguma reflexão sobre a língua e o funcionamento de suas estruturas. Entretanto, dados de pesquisas anteriores e desta sinalizam que a aprendizagem da ortografia ocorre, na maioria das vezes, dentro de uma perspectiva mecanicista. Isso pode ser compreendido, pois diferentes concepções de língua conduzem a diferentes escolhas quanto às estratégias de ensino. Dentro de uma reflexiva para aprendizagem do sistema escrito, o aluno se sente agente do seu próprio conhecimento, podendo, dessa forma, haver alteração nas condições de

aprendizagem da língua materna que deixará de ser apenas um componente curricular cumprido por obrigação.

No processo de formação do professor, dois componentes curriculares são essenciais: o conhecimento teórico e os estudos sobre aquisição e aprendizagem da língua. A relação entre esses dois componentes pretende conduzir o (futuro) professor a uma posição na qual a reflexão crítica de sua prática docente aponte para a sala de aula como um espaço de pesquisa, de busca de conhecimento que precisa ser sempre construído

Relacionando os dados dos dois grupos pesquisados, destacamos dois pontos cruciais: a necessidade de haver uma revisão nas ementas das disciplinas que tratam do ensino do sistema escrito na graduação bem como a promoção de discussão desses resultados junto à comunidade acadêmica e os docentes atuantes no Ensino Fundamental; o desenvolvimento de ações conjuntas entre universidade e a escola de educação básica, a fim de se promover a articulação entre teoria e prática, voltando sempre para o espaço que oferece a maior riqueza de dados sobre o ensino-aprendizagem do sistema escrito: a sala de aula. Portanto, diante de um educador que leva em conta o seu educando e que percebe a necessidade de uma contínua formação, cabe aos espaços formadores o auxiliarem para que possa, partindo de base teórica consistente, analisar a sua realidade e propor ele mesmo alternativas que auxiliem na aprendizagem dos envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Camila; CARVALHO Jefferson; MENEGHEL, Júlia. Uma análise sobre a estagnação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil *Ensaio Pedagógico* (Sorocaba), v.1, n.2, 2017.

BRASIL. (2002a). *Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: mar. 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 61-96.

_____. Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. p.97-109.

DIAS, Rosângela H. Tese (Qualificação para Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2018.

DUARTE, Inês. A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente de língua materna. *Revista portuguesa de formação de professores*, v.1, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, Antonia Sueli. Ensino de gramática: uma análise das estratégias interativas do professor. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 6, Belo Horizonte, 2001. *Anais*. Belo Horizonte: ALAB, 2002. CD-ROM.

FRITZEN, Maristela P. “*Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben*”: *bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. 2007.

HEINIG, Otilia Lizete de O. M. *Uma investigação sobre o ensino da metalinguagem: a ortografia*. Relatório de pesquisa realizada junto a Unifebe, Brusque, 2002.

_____. Uma investigação sobre o ensino da ortografia nos primeiros ciclos do ensino fundamental. In: CELLIP, 16. 2003a. *Anais*. Londrina.

_____. “*É que a gente não sabe o significado*”: *homófonos não homógrafos*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2003 b.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. *Licenciaturas: políticas públicas, legislação e experiências nacionais*. Palestra proferida na FURB, Blumenau, 02 abr. 2003.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). *O aprendizado da ortografia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 99-120.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. *Caderno de pesquisas*, São Paulo, n. 105, p. 110-134, nov.1998.

MORAIS, Artur Gomes de. Monstro à solta ou...“análise linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “gramática”. In: *ANPED*, 25, Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/arturgomesmoraist10.rtf> > Acesso em: 9 set. 2017.

MORAIS, Artur Gomes de; BIRUEL, Aparecida M. S. Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia? *ENDIPE*, 9, Águas de Lindóia, SP, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

NOBREGA, Andreia Araújo da. *Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático / professores de língua portuguesa do 5º ano*. 2012. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2012.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O texto e a gramática: das relações do saber e do prazer. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2, Fortaleza, 2001. *Anais*. Fortaleza: UFC, 2001. Disponível em:

- < http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2int_cc68.pdf.> Acesso em:16 mar. 2018.
- REINALDO, Maria Augusta. Teoria e prática na formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2, Fortaleza, 2001. *Anais*. Fortaleza: UFC, 2001. Disponível em: < http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2int_mr39.pdf.> Acesso em:16 mar. 2018.
- SCHAEFER, Daniela. Pré-requisitos x resultados: onde está o “problema” do ensino de ortografia? In: ZEN, Maria Isabel H. D.; XAVIER, Maria Luisa M. *Ensino de língua materna: para além da tradição*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 43-55.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia para o educador: princípios do sistema alfabético do português (versão mimeo)*, 2001.
- _____. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. *Guia prático de alfabetização*, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003b.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *ANPED*, 26, Caxambu, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>> Acesso em: 10 out. 2004.
- _____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VIEIRA, Jonas G. *Os gestos didáticos nos processos de sistematização dos conhecimentos linguísticos em 4.º e 5.º anos*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.