

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Ana Dilma de Almeida Pereira**

**Brasília - DF  
2008**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ANA DILMA DE ALMEIDA PEREIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística.

Orientadora:

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

**Brasília - DF**

**2008**

**ANA DILMA DE ALMEIDA PEREIRA**

**A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB) – Orientadora

Profa. Dra. Maria Cecilia Mollica (UFRJ) – Membro externo

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (FTB) – Membro externo

Profa. Dra. Daniele Marcelle Grannier (LIP/UnB) – Membro interno

Profa. Dra. Marcia Elizabeth Bortone (LIP/UnB) – Membro interno

Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes (LIP/UnB) – Membro suplente

Brasília, 27 de fevereiro de 2008.

Àqueles que compartilham dos mesmos ideais de luta e trabalho na Educação, especialmente na Educação em Língua Materna, e nos incentivam a prosseguir nesta jornada sem esmorecer, sejam quais forem os obstáculos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e auxílio constante.

À Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo, “mãe acadêmica” e exemplo a ser seguido, pela paciência e competente orientação.

À Ana Luiza, filha e companheira, pela luz e brilho dados a este belo projeto de vida que nasceu e cresceu com ela.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UnB, pelo incentivo e pelas valiosas contribuições.

A todos os meus importantes colaboradores de pesquisa, pela contribuição ímpar para a realização desse trabalho.

Ao Núcleo Pedagógico Integrado - UFPA, pela liberação que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Aos meus familiares e amigos, pelo carinho e apoio de todos os dias.

“Fazer uma transição da teoria sociolingüística para a área aplicada de formação de professores foi uma decisão muito consciente para mim. Tenho a mais completa convicção de que é um dever de todo brasileiro letrado, mais ainda daqueles que tiveram a oportunidade de concluir uma pós-graduação, empenhar-se com todo o vigor para que os índices vergonhosos de analfabetismo funcional neste país – 74% dos adultos entre 15 e 64 anos – venham a diminuir, num futuro próximo”.

Stella Maris Bortoni-Ricardo, 2006.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Elos entre asserções de pesquisa e dados.....	37
Figura 2 -	Triangulação teórica.....	37
Figura 3 -	Análise de problemas ortográficos (Bortoni-Ricardo, 2006c, p.268).....	53
Figura 4 -	Elementos que influenciam a intervenção didática em língua materna (Adaptado de Pereira, 2001).....	59
Figura 5 -	Esquema sobre as Ações Pedagógicas, proposto pelas Tutoras Lídia, Modestina e Katiucia em outubro/2006.....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Parâmetros da Intervenção Didática (Pereira, 2006a).....	60
Quadro 2 -	Dados SAEB 2003 – Língua Portuguesa – 4ª série.....	100
Quadro 3 -	Formação Acadêmica dos Tutores do Programa Pró- Letramento – Maranhão / 2005-2007.....	107
Quadro 4 -	Algumas regras variáveis do português brasileiro, organizado pela Equipe do Pró-Letramento – CFORM/UnB.....	124
Quadro 5 -	Quadro fonético do português brasileiro com explicações e exemplos (Pereira, 2006b, p.217).....	125
Quadro 6 -	Correspondências biunívocas entre fonemas e letras (Lemle, 1991, p.17).....	126
Quadro 7 -	Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição (Lemle, 1991, p.21).....	127
Quadro 8 -	Um som representado por diferentes letras, segundo a posição (Lemle, 1991, p.22).....	127
Quadro 9 -	Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos (Lemle, 1991, p.24).....	128
Quadro 10 -	Identificação de afixos visando à fixação de generalizações ortográficas (Lemle, 1991, p.38).....	129
Quadro 11 -	Principais mudanças lingüísticas evidenciadas no português do Brasil (Lemle, 1991, p.52-3).....	129



## LISTA DE FOTOS

Foto 1 -	Trabalho em grupo com diferentes gêneros textuais – Curso Normal Superior – 17/05/05.....	85
Foto 2 -	Palestra de Stella Maris Bortoni-Ricardo aos alunos do Curso Normal Superior em 06/05/05.....	89
Foto 3 -	Trecho de portfólio da aluna Ieda sobre a palestra proferida por Stella Maris Bortoni-Ricardo.....	89
Foto 4 -	Trecho de portfólio da aluna Ieda sobre a palestra proferida por Stella Maris Bortoni-Ricardo.....	90
Foto 5 -	Trecho de portfólio da aluna Ieda sobre a palestra proferida por Ana Dilma Pereira.....	90
Foto 6 -	Exposição, durante o curso Normal Superior, de materiais diversos para alfabetização.....	92
Foto 7 -	Curso Modos de falar / Modos de escrever, ministrado por Stella Maris Bortoni-Ricardo e Ana Dilma Pereira.....	98
Foto 8 -	Apresentação de material utilizado na formação de professores da Rede Municipal e Estadual de São Luís- MA.....	110
Foto 9 -	Publicações do Projeto AlIMA/UFMA.....	111
Foto 10 -	Palestra ministrada aos Tutores e Professores Cursistas da Rede Municipal de São Luís-Ma por Ana Dilma Pereira em 26/10/06.....	113
Foto 11 -	Formação de Professores Cursistas do Município de Paço do Lumiar-MA.....	114
Foto 12 -	Formação de Professores Cursistas do Município de Presidente Juscelino-MA.....	115
Foto 13 -	Formação de Professores Cursistas do Município de Rosário-MA.....	116
Foto 14 -	Formação de Professores Cursistas da Rede Municipal de São Luís-MA.....	117
Foto 15 -	Tutores reunidos em grupo desenvolvendo trabalho de	

	reflexão lingüística em torno de imagens de placas e cartazes que apresentavam problemas na escrita.....	132
Foto 16 -	Sala de Leitura no município de Presidente Juscelino-MA.	137
Foto 17 -	Salas de aula da Rede Estadual de São Luís-MA.....	138
Foto 18 -	Salas de aula do município de São José de Ribamar-MA..	140
Foto 19 -	Socialização de Experiências no Seminário de Avaliação do Programa Pró-Letramento em São Luís-MA, nos dias 13 e 14/12/07.....	140

## RESUMO

Esta tese apresenta um estudo investigativo sobre as contribuições da (socio)lingüística no processo de formação de professores do Ensino Fundamental. É uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e colaborativa, (socio)lingüisticamente orientada, desenvolvida em cursos de formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental. A pesquisa é desenvolvida em diferentes contextos de formação: em um Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública de Brasília/DF; em duas turmas de graduação do Curso Normal Superior de uma Instituição de Ensino Superior Privada de Brasília/DF; no minicurso Modos de Falar/Modos de escrever para interessados na área de alfabetização, letramento e formação de professores em um Congresso Científico em João Pessoa/PB; e no Programa de Formação Continuada de Professores – Pró-Letramento no estado do Maranhão. Como aparato teórico, são defendidos os seguintes eixos como sustentadores de qualquer processo de formação de professores responsáveis pela educação (socio)lingüística: as contribuições mais recentes da (socio)lingüística, dos novos estudos de letramento e da etnografia. Portanto, esta é uma pesquisa de fortalecimento que visa à emancipação social na relação estabelecida entre a etnografia colaborativa e os diversos colaboradores de pesquisa.

Palavras-chave: educação (socio)lingüística; etnografia; formação de professores; letramento.

## **ABSTRACT**

This thesis presents an investigative study on the contributions of (Socio)linguistics in the process of training teachers of the elementary school. It is a qualitative research, of an ethnographic and collaborative nature, (socio)linguistically oriented, developed in courses of initial and continuing training of teachers of elementary school. The research is developed in different contexts of training: in a course of education of a public university of Brasilia/Brazil; in two classes of a graduate teachers' training course of a private college in Brasilia/Brazil; in a seminar "Ways of speaking / Modes of writing" addressed to an audience interested in literacy and teachers' training, during a Scientific Congress in João Pessoa/Paraíba/Brazil; in a Program of Teachers' Further Education – Pró-Letramento in the state of Maranhão, Brazil. As for the theoretical apparatus, the following areas are considered as support of any process of training teachers for a (socio)linguistics education: the most recent contributions of (Socio)linguistics, the New Studies of Literacy and Ethnography. Therefore this is a research which aims to strengthen social emancipation in the relationship established between the collaborative ethnographer and various research partners.

Key words: ethnography; literacy; (socio)linguistics education; training teachers.

## RESUMEN

Esta tesis se presenta un estudio de investigación sobre las aportaciones de la (socio)lingüística en el proceso de formación de los profesores de la escuela primaria. Se trata de una investigación cualitativa, de un carácter etnográfico y de colaboración, (socio)lingüísticamente orientada, desarrollados en los cursos de formación inicial y continua de maestros de la escuela elemental. La investigación se desarrolla en diferentes contextos de la formación: en un ciclo de estudios de una universidad pública de Brasilia / Brasil, en dos clases de un postgrado de formación de maestros curso de un colegio privado en Brasília / Brasil, en un seminario "Formas de hablar / Modos de escritura ", dirigido a un público interesado en la alfabetización, el letramento y la formación de los docentes, durante un Congreso científico en João Pessoa / Paraíba / Brasil, en un programa de los Docentes de la Enseñanza - Pró-Letramento, en el estado de Maranhão, Brasil. En cuanto al aparato teórico, las siguientes áreas son considerados como apoyo de cualquier proceso de formación de los profesores para una educación (socio)lingüística: las aportaciones más recientes de la (Socio)lingüística, Nuevos Estudios de Letramento y Etnografía. Por lo tanto, esta es una investigación que tiene por objeto fortalecer la emancipación social en la relación de colaboración establecida entre el etnógrafo colaborativo y diversos socios de investigación.

Palabras clave: educación (socio)lingüística, etnografía, la formación de profesores, letramento.

## **SUMÁRIO**

- 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS, 16**
  - 1.1 Justificativa para escolha do tema, 16**
  - 1.2 Um projeto de pesquisa – Um projeto de vida, 18**
  - 1.3 Arquitetura da tese, 25**
  
- 2 METODOLOGIA DE PESQUISA: ETNOGRAFIA COLABORATIVA, 27**
  - 2.1 A importância da pesquisa etnográfica na educação, 27**
  - 2.2 Perguntas Exploratórias, 33**
  - 2.3 Objetivos da pesquisa, 34**
  - 2.4 Asserções trabalhadas, 35**
  - 2.5 Contextos de Pesquisa, 35**
  - 2.6 A coleta e a análise de dados, 36**
  
- 3 CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO – A CONTRIBUIÇÃO DA (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA, 40**
  - 3.1 Por uma pedagogia da variação lingüística, 45**
  - 3.2 A contribuição dos novos estudos do letramento, 54**
  
- 4 A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL: CURSO DE PEDAGOGIA, 58**
  - 4.1 A intervenção didática em língua materna em uma abordagem interacional, 58**
  - 4.2 A construção do Vocabulário Crítico do livro: Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula, 69**
  - 4.3 A construção do Roteiro de Entrevista, 73**
  - 4.4 A pesquisa em sala de aula pelos alunos do curso de Pedagogia, 76**
  - 4.5 Reflexões finais, 81**
  
- 5 A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL: CURSO NORMAL SUPERIOR, 82**
  - 5.1 Perfil e concepções dos colaboradores de pesquisa, 82**

**5.2** A importância dos conhecimentos (sócio)lingüísticos, 83

**5.3** Reflexões finais, 94

**6** A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CURSO MODOS DE FALAR/MODOS DE ESCREVER, 95

**6.1** Perfil e concepções dos colaboradores de pesquisa, 96

**6.2** A importância dos conhecimentos (sócio)lingüísticos, 96

**6.3** Reflexões Finais, 99

**7** A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO, 100

**7.1** A inserção no Programa Pró-Letramento, 100

**7.2** A Formação Continuada e a Educação à Distância, 104

**7.3** Perfil e concepções dos colaboradores de pesquisa, 106

**7.4** A importância dos conhecimentos (sócio)lingüísticos, 108

**7.5** Reflexões finais, 135

**8** CONSIDERAÇÕES FINAIS, 136

BIBLIOGRAFIA, 142

ANEXOS, 156

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

## 1.1 Justificativa para escolha do tema

Ultimamente, a mídia tem divulgado, com muita frequência, a preocupação que o governo, os órgãos governamentais ligados à educação e a própria sociedade têm demonstrado sobre o domínio, bastante reduzido, de grande parte da população, em relação à leitura e à escrita. Avaliações institucionais recentes sobre esta questão apresentam resultados desanimadores<sup>1</sup>.

Políticas públicas têm sido implementadas para alterar esse grave quadro que envolve causas diversas. Mas quero deter meu olhar sobre as políticas de formação de professores, especialmente das séries ou ciclos iniciais, profissionais responsáveis pelo processo de alfabetização e letramento dos cidadãos de nosso país.

Verifica-se que, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1997, iniciou-se uma política voltada especialmente para a formação continuada de professores da Educação Básica<sup>2</sup>. No entanto, verifica-se também que, apesar de uma política de organização e avaliação dos cursos de formação inicial<sup>3</sup>, os resultados dessas diretrizes ainda não se refletiram nos próprios cursos de graduação. Com o crescente surgimento de instituições particulares de Ensino Superior no país (o DF é um exemplo típico desse “fenômeno”), questiona-se, especialmente, se os cursos que possuem a responsabilidade de formar os profissionais que atuarão na Educação Básica estão, de fato, preparando-os adequadamente.

Como professora da área de Linguagem da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, verifiquei, em especial, durante as orientações que dava aos alunos do curso de Pedagogia, que estes apresentavam uma grande

---

<sup>1</sup> Essas avaliações são realizadas pelo IPM (Instituto Paulo Montenegro que trabalha com o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF) e pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O SAEB é composto por duas avaliações: a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar). A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. A Prova Brasil é desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC).

<sup>2</sup> A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

<sup>3</sup> As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, em nível superior* (2001) constituem um dos documentos que fazem parte dessa política de organização das instituições de Ensino Superior. E o INEP é o órgão responsável pela avaliação de cursos e instituições de ensino superior que avalia, entre outros itens, a estrutura curricular e a adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação.



insegurança em relação ao conhecimento de aspectos lingüísticos essenciais que fundamentam a *educação em língua materna*<sup>4</sup> (cf. Bortoni-Ricardo, 2004a), especialmente aqueles que norteiam o processo de alfabetização e letramento. Em conversas informais com formandos de Pedagogia de faculdades particulares, pude constatar essa mesma dificuldade. Percebo que, mesmo com a formação desses professores feita em nível superior, nos cursos de Pedagogia, em geral, não há o adequado tratamento aprofundado dos aspectos lingüísticos necessários para uma atuação competente no Ensino Fundamental.

Em relação ao tipo de formação a que tiveram acesso os professores, os *Referenciais para formação de professores* consideram que o que de fato conta é a qualidade da formação de que dispõem. E esclarece:

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (Brasil, 1999, p.26)

E o mesmo documento acrescenta em nota:

Há um enorme contingente de pessoas que tecnicamente aprenderam a ler e escrever na escola e não conseguem utilizar a linguagem em situação de leitura e escrita: são os chamados *analfabetos funcionais*... Portanto, não se trata de uma questão de acesso a certas práticas tradicionais, mas do quanto essas práticas habilitam, de fato, para aquilo que se destina. (Brasil, 1999, p.41)

Sem dúvida, essas práticas sociais dizem respeito à leitura, à escrita e também à oralidade, enfim, a práticas sociais de letramento.

Ora, pode-se constatar que os próprios PCN afirmam que “a alfabetização (...) ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa”. E ao mesmo tempo enfatizam: “esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa” (Brasil, 1997, p.35). E, acredito, espera-se que este papel seja assumido, levando-se em conta as contribuições mais recentes da Lingüística, mais especialmente no que diz respeito às questões voltadas para a sociolingüística aplicada à educação e aos novos estudos em torno do letramento.

---

<sup>4</sup>A expressão *educação em língua materna* ressalta a importância de o professor, em sua prática pedagógica, adotar uma pedagogia que seja culturalmente sensível aos saberes dos educandos, estando atento às diferenças entre a cultura que eles representam e a cultura da escola. A educação em língua materna considera as diferentes formas efetivas de se conscientizar os educandos sobre essas diferenças, ampliando seus recursos comunicativos e, conseqüentemente, possibilitando-lhes o acesso a múltiplos letramentos. Ela visa uma pedagogia formativa, transformativa e crítica.

Diante dessa realidade, verifiquei a urgência de se fazer uma pesquisa, junto às instituições de Ensino Superior e aos programas de formação continuada, sobre esses aspectos que deveriam ser abordados nos cursos de formação de professores da Educação Básica e, em especial, na formação de professores das séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental. A finalidade da pesquisa é contribuir para que a formação inicial e continuada desses docentes atenda, de fato, às demandas de uma sociedade que ainda possui um grande número de analfabetos funcionais e analfabetos. Sociedade excludente, cuja má distribuição de bens materiais gera, conseqüentemente, o não acesso aos bens culturais.

### **1.2 Um projeto de pesquisa – Um projeto de vida**

Parece-me importante ressaltar aqui que a decisão por esta pesquisa está relacionada à nossa própria história de vida.

Quando nasci, devido a uma tradição de família, receberia o nome de uma das minhas avós. Como minha irmã mais velha já possuía o nome da minha avó materna, restava-me receber o nome de minha avó paterna: Estaciana. No entanto, ela, que não se agradava com o próprio nome, sugeriu que fosse dado a mim o nome de uma das pessoas da cidade onde nascera (Chaves, situada na Ilha de Marajó/PA) por quem ela tinha muita admiração: *Ana Dilma*, uma das professoras daquela região. E assim, parece-me que também estava definida minha trajetória, pois, segundo meus pais, desde a infância sempre quis ser professora.

Não hesitei em cursar o magistério na Escola Normal de Brasília (1983 a 1985) e iniciar minha primeira experiência em sala de aula como Monitora em um Projeto de Educação Pré-Escolar da Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF (atualmente Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF), projeto denominado “Amigo da Criança”. Durante o ano letivo de 1984, participei ativamente desse projeto de ação pedagógica no que hoje denominamos Educação Infantil. Desde então, passei a me preocupar mais com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Iniciei o curso de Letras em 1986, esperando também encontrar respostas às minhas inquietações que aumentaram muito quando assumi, de fato, em 1987, na antiga FEDF, uma turma de alfabetização. Durante cinco anos, alfabetizei alunos nas cidades de Ceilândia e do Guará, mas não consegui encontrar no curso de Letras as respostas às perguntas que tanto me inquietavam. Entre elas:

como intervir de forma a solucionar as dificuldades dos alunos em torno da leitura e da escrita?

Em 1992, mudei-me para Belém/PA. Trabalhei na rede estadual de ensino e as minhas angústias aumentaram ainda mais, pois atendia crianças muito mais carentes, provenientes de classes populares. Procurava, em minha ação pedagógica, valorizar os saberes das crianças e desenvolver a leitura e a escrita, ampliando seus recursos comunicativos e, ao mesmo tempo, evitando trabalhar com regras e nomenclaturas gramaticais, pois a rede pública de ensino do DF já afirmava e trabalhava isso com convicção. E foi essa convicção que me fez ser aprovada no Concurso para professor substituto da área de Linguagem no Núcleo Pedagógico Integrado – Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (NPI/UFGA) e, mais tarde, em 1994, tornar-me professora efetiva dessa mesma instituição. A escola como campo de ensino, pesquisa e extensão, atendia aos filhos dos funcionários da UFGA e à comunidade local.

A partir de 1992, o interessante trabalho que passei a desenvolver no NPI, baseado na Pedagogia de Projetos, coincidiu com a retomada do curso de Letras na UFGA. Isto reacendeu em mim uma luz que quase se apagara. Acredito que começou ali minha trajetória consciente como professora pesquisadora. Especialmente quando cursei a disciplina Lingüística Aplicada com o Prof. Jurandy Wingham e desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso sob sua orientação, constatei, mais uma vez, que trabalhar na/pela Educação era muito proveitoso. Com o tema “A importância da leitura e da escrita nas séries iniciais do 1º Grau” (atualmente Ensino Fundamental), a pesquisa tratava da importância do estímulo à leitura e à escrita no processo ensino-aprendizagem e na formação integral do educando. Apresentava algumas propostas de atividades para as séries iniciais, que visavam oportunizar o gosto pela leitura e escrita, o desenvolvimento da capacidade criadora, a construção e reconstrução de experiências e vivências pela escrita. O trabalho trazia algumas práticas vivenciadas no Projeto “Construindo nosso livro”, em 1994, em uma turma de 2ª série, do NPI/UFGA, a fim de demonstrar a possível relação entre a teoria e a prática. Hoje percebo que já atuava como uma *agente de letramento* (Kleiman, 2006a). E, na verdade, tive um contato mais efetivo com o termo letramento em 1997 quando participei na Universidade da Amazônia do curso “Letramento: Ensino e Aprendizagem da Língua Materna” com a Profa. Josênia Antunes Vieira da UnB.

E assim prossegui minha trajetória pessoal e profissional com muito êxito no Ensino Fundamental e Médio. Em 1997, realizei a Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem do Português e quando concluí o curso, ministrei, em 1998, mais especificamente no município de Santarém/PA, a Disciplina “Metodologia do Ensino de 1º Grau I - Português” do curso de Pedagogia no Projeto de Interiorização – UFPA. Dessa forma iniciou meu percurso como professora em cursos de graduação.

Mas sentia necessidade de ampliar cada vez mais meus conhecimentos e horizontes. Em 1999, ingressei no Mestrado em Letras – Lingüística da UFPA e desenvolvi uma pesquisa que me orgulha muito, especialmente porque fui orientada por dois lingüistas aplicados muito competentes: Profa. Myriam Crestian Cunha (orientadora) e Prof. José Carlos Cunha (co-orientador). A partir de uma pesquisa de cunho etnográfico, desenvolvida em três turmas de 5ª série, observei aulas de língua portuguesa que possibilitaram a realização da dissertação de mestrado: “A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna”. Possuía um grande interesse em pesquisar turmas de 5ª série, pois desde 1994, desenvolvia, no NPI/UFPA, o Projeto “Recontando o Conto” que tinha como principal objetivo: “estimular a leitura e, por ela e a partir dela, à releitura, da oralidade à escrita, para o desenvolvimento da capacidade criadora e das habilidades básicas de expressão dos alunos”. Era preciso verificar se as formas de intervenção dos professores valorizavam uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna. E ao final dessa investigação, já delineava o que se constituiu uma das minhas preocupações no doutorado:

Refletir sobre o modo apropriado de se pensar a intervenção implica que se pense também a formação para a intervenção. Questões como “que espaço tem sido deixado, na formação dos professores, para uma disciplina como a Didática das Línguas?”, “Que disciplinas têm sido privilegiadas na delimitação dos **saberes** e das **competências profissionais** elencados em currículos universitários?” merecem, sem dúvida, uma investigação específica que, provavelmente, levaria à conclusão de que **a formação do professor precisa ser reavaliada.** (Pereira, 2001, p.121) (grifos meus)

Então, em 2002, tive a oportunidade de me mudar para Brasília e atuar no curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Foi quando tive acesso a um dos módulos do Curso – “Educação e Língua Materna I” de Stella Maris Bortoni-Ricardo e a oportunidade de compartilhar diferentes saberes

com essa especial sociolingüista em algumas bancas de defesa do Curso de Especialização – “Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica - Início da Escolarização”. Como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UnB, além de cursar outras importantes disciplinas, cursei com ela: Sociolingüística Qualitativa e Sociolingüística Interacional. Percebi, então, que encontrara uma fundamentação teórico-metodológica consistente para vários questionamentos e inquietações que sempre me acompanharam.

Atuando como professora da área de linguagem do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação – UnB, ministrando as disciplinas Ensino e Aprendizagem da língua materna e Processos de Alfabetização, tive mais oportunidades de ampliar meus conhecimentos e experiências com Stella Maris Bortoni-Ricardo. O módulo elaborado por ela, inicialmente para o PIE, transformou-se em material básico para os alunos do curso de Pedagogia e de alunos de outros cursos que freqüentavam as nossas aulas e, para a satisfação de todos, foi publicado pela Editora Parábola, em 2004, com o título: *Educação em Língua Materna: a Sociolingüística em sala de aula*. E como afirmei na resenha que organizei de seu livro, “é uma importante contribuição especialmente para os/as professores/as do Ensino Fundamental e para aqueles que se interessam pelas questões que norteiam a educação lingüística”. (Pereira, 2005, p.177).

Continuei, então, perseguindo meu objetivo e ingressei no Doutorado em Lingüística da UnB, em 2004 (neste mesmo período – abril/2004 – nasceu outro grande projeto de vida: minha filha Ana Luiza).

Ao longo do Doutorado, além da rica interação construída com a minha orientadora, com os demais pesquisadores do grupo de pesquisa Letramento no Ensino Fundamental – LEF ao qual pertenço, com as formadoras e Tutores do Programa Pró-Letramento (SEB/MEC e CFORM/UnB<sup>5</sup>) e com todos os professores e colegas das disciplinas que cursei durante a Pós-Graduação em Lingüística, estabeleci também uma efetiva interlocução com diferentes pares que contribuíram para esta investigação. Junto ao Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas – LIP/UnB, apresentei três seminários de pesquisa:

---

<sup>5</sup> Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC e Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB.

- “Letramento, Diversidade Lingüística e Identidade: o tratamento dado na formação de professores de língua portuguesa das séries iniciais”, apresentado em 02/04/04;
- “Norma, erro e diferença”, apresentado em 05/11/04;
- “A formação lingüística de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no programa de formação continuada – Pró-Letramento”, apresentado em 28/07/06.

Além dos Seminários, discuti minha proposta de pesquisa em diferentes Congressos Científicos da área e em palestras ministradas, quais sejam:

- Comunicação: “A educação lingüística na formação de professores das séries iniciais: uma perspectiva sociolingüística” no IV Congresso Internacional da ABRALIN – UnB de 17 a 19/02/05;
- Comunicação: “A formação (sócio)lingüística de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no Programa de Formação Continuada – Pró-Letramento” na XXI Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste – GELNE – João Pessoa-PB de 03 a 06/09/06;
- Comunicação: “Projeto de Formação Continuada em Alfabetização e Linguagem” na Mesa-Redonda – Análises Etnográficas de Comunidades Rurais – no III Encontro Nacional do GELCO – Brasília-DF de 09 a 11/10/06;
- Comunicação: “Uma reflexão sobre regras variáveis do português brasileiro no processo de formação continuada de Professores Tutores do estado do Maranhão” no V Congresso Internacional da ABRALIN, realizado em Belo Horizonte-MG de 28/02 a 03/03/07.
- Comunicação: “Formação Sociolingüística de professores das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental e pesquisa etnográfica colaborativa” no Simpósio: Letramento e Formação de Professores do VIII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada - UnB de 09 a 11/07/07.
- Curso: “Modos de falar / Modos de escrever”, ministrado em conjunto com Stella Maris Bortoni-Ricardo, na XXI Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste – GELNE – João Pessoa-PB de 03 a 06/09/06;
- Palestra: “A Sociolingüística na formação de professores” para alunos do Curso Normal Superior de uma instituição privada de Ensino Superior de Brasília – em 27/04/05;

- Palestra: “A intervenção didática em língua materna e a Pedagogia Culturalmente Sensível” para Tutores e Professores Cursistas do Programa Pró-Letramento no Centro de Formação do Educador de São Luís-MA em 26/10/06;
- Palestra: “A constituição da pesquisa etnográfica colaborativa em contextos de formação inicial e formação continuada” para alunos da Disciplina Educação em Língua Materna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB em 21/10/06.

Durante o período do Doutorado, também participei de vários cursos que contribuíram para meu aperfeiçoamento acadêmico e profissional e, conseqüentemente, para minha fundamentação em torno dos conhecimentos (sócio)lingüísticos:

- “Fonologia e Variação” com o Prof. Dr. Demerval da Hora (UFPB) no XVII Instituto Brasileiro de Lingüística, com duração de 15h (11/02/05 a 25/02/05) .
- “Linguistic Profiling in the African Diaspora” com o Prof. Dr. John Baugh (Stanford Univ.) no XVII Instituto Brasileiro de Lingüística, com duração de 15h (11/02/05 a 25/02/05).
- “Formação de Formadores em Educação a Distância no Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM/UnB, com duração de 30h (07/10/05 a 15/12/05).
- Formação de Formadores em Alfabetização e Linguagem no Centro de Formação Continuada de Professores” – CFORM/UnB, com duração de 70h (21/10/05 a 15/12/05).
- “Aportes lógicos e lingüísticos à alfabetização” com a Profa. Dra. Maria Cecília Mollica (UFRJ) e a Profa. Dra. Marisa Leal (UFRJ) na XXI Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste – GELNE – UFPB de 03 a 06/09/06.
- “Alfabetização com Excelência” com a Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral (UFSC) no III Encontro Nacional do GELCO – UnB de 09 a 11/10/06.

E ainda publiquei uma resenha e alguns artigos científicos durante este período:

- Resenha: Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula. *Polifonia*. Cuiabá: EDUFMT, n.10, p.177-190, 2005. ISSN 0104-687X
- Artigo: A intervenção didática em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna: os percursos de uma pesquisa. *Letra*

*Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura.* Ano 03, n.05, p.1-17, 2º semestre de 2006. ISSN 1807-5193

- Artigo: A formação (sócio)lingüística de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no Programa de Formação Continuada – Pró-Letramento. *Anais da XXI Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste – GELNE.* João Pessoa-PB, 2006. p.211-221. ISBN 85-7539-286-7
- Artigo: O tratamento do “erro” nas produções textuais: a revisão e a reescritura como parte do processo de avaliação formativa. *Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos países de Língua Portuguesa.* São Paulo, ano 2, n.3, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Publicado em: setembro 2007.
- Artigo produzido em conjunto com Stella Maris Bortoni-Ricardo: Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. *MOARA. Estudos Lingüísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA.* Belém: CLA/UFPA, n.26, p. 149-162, ago./dez. 2006. ISSN 0104-0944

Diante disso, tenho a convicção de que a *educação (sócio)lingüística de Professores do Ensino Fundamental* se faz premente nos dias atuais, pois não podemos mais ignorar as contribuições da (sócio)lingüística para o processo de educação em língua materna. Assim, é preciso esclarecer o porquê da escolha e uso do termo *(sócio)lingüística* grafado dessa forma. No contexto dessa pesquisa, que está situada na área de letramento e formação de professores, não privilegiarei somente as contribuições da sociolingüística aplicada à educação, mas também, de um modo geral, as contribuições mais recentes da lingüística e da lingüística aplicada para o processo de formação de professores do Ensino Fundamental. É preciso pensar sobre práticas de etnografia (sócio)lingüística aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Acredito que, diante do grave quadro de analfabetismo funcional delineado em nossa sociedade, a responsabilidade pelo processo de alfabetização e letramento não se restringe às séries ou ciclos iniciais, mas a todo o Ensino Fundamental. Portanto, os professores das séries ou ciclos finais do Ensino Fundamental também precisam compreender esse processo para ter condições de intervir de forma consciente e exitosa em prol de uma educação em língua materna.



### 1.3 Arquitetura da tese

Considerando os vários contextos de pesquisa e de letramento onde circulei e também os propósitos da minha investigação, optei por uma arquitetura diferenciada da tese. Será possível perceber que rompo com o gênero acadêmico tradicional, mas essa escolha foi necessária para atender aos objetivos propostos na pesquisa.

Inicialmente, no capítulo 2, apresento a metodologia de pesquisa adotada em minha investigação: a etnografia colaborativa. Ressalto a importância da pesquisa etnográfica na educação e a importância da formação de um professor pesquisador que baseia sua práxis no tripé *ação-reflexão-ação* e atua, de fato, como um agente de letramento, pois não acredita que o trabalho pedagógico possa ser dissociado da pesquisa.

Em seguida, no capítulo 3, discuto o construto teórico-metodológico que fundamenta a tese. Não estabeleço uma dicotomia entre a fundamentação teórica e a fundamentação metodológica, mas argumento que, no processo de formação de professores, três eixos devem ser articulados para que a educação (sócio)lingüística se efetive: as contribuições mais recentes da (sócio)lingüística, dos novos estudos de letramento e da etnografia.

Considerando o caráter etnográfico colaborativo da pesquisa, com uma função eminentemente emancipatória que visa à educação (sócio)lingüística docente, nos capítulos seguintes, apresento a análise dos dados estabelecendo, assim, o elo entre as asserções e os registros de pesquisa. Esta análise é feita nos quatro contextos pesquisados: em um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública de Brasília/DF (capítulo 4); em duas turmas de graduação do Curso Normal Superior de uma Instituição de Ensino Superior Privada de Brasília/DF (capítulo 5); no minicurso Modos de Falar/Modos de escrever para interessados na área de alfabetização, letramento e formação de professores em um Congresso Científico em João Pessoa/PB (capítulo 6); e no Programa de Formação Continuada de Professores – Pró-Letramento (SEB/MEC e CFORM/UnB) no estado do Maranhão (capítulo 7).

Em minhas considerações finais, argumento a favor da interface entre formação inicial e formação continuada quando se almeja a educação (sócio)lingüística de professores do Ensino Fundamental, considerando os resultados de pesquisa nos quatro contextos pesquisados.

Quero enfatizar que para construção do arcabouço teórico-metodológico recorri a vários estudiosos.

Para abordar a contribuição da pesquisa etnográfica considerei os seguintes teóricos: André (2002, 2005); Bortoni-Ricardo (2005, 2006a); Cameron *et al.* (1992); Cazden (1991); Cox & Assis-Peterson (2001); Erickson (1990, 1992, 1998, 2001, 2004); Fettermam (1998); Hammersley & Atkinson (1983); Hymes (1974), entre outros.

Para abordar a contribuição (sócio)lingüística considerei os seguintes estudiosos: Aléong (2002); Alvarez (2002); Bagno (1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2002, 2003, 2004, 2007); Bortoni-Ricardo (1985, 1995, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006); Cagliari (1992, 1998, 2002); Callou & Leite (1995); Câmara Jr (1992); Carvalho, M. (2001, 2005); Corbeil (2001); Dionísio *et al.* (2002); Dolz & Schneuwly (2004); Geraldi (1984, 1996, 1997, 2000); Gnerre (1998); Hymes (1966, 1972); Kato (1986, 1988); Lemle (1978, 1991); Marcuschi (2000, 2002); Matos e Silva (2003, 2004); Milroy (2003); Mollica (2000, 2002, 2003, 2004, 2007); Morais, A. G. (2000, 2005, 2006); Morais, A. M. (1997); Paquette (2001); Rey (2001); Rojo (2001); Rodrigues (1965); Scherre (2005); Scliar-Cabral (2003a, 2003b); Simões (2006); Soares (1996), entre outros.

E, finalmente, para abordar a contribuição dos novos estudos do letramento considerei os teóricos: Barton *et al.* (1991, 2000); Cook-Gumperz (1991); Goodwin (1999); Kleiman (1993, 1995, 1996, 1998, 2000, 2001, 2006); Marcuschi (1987, 1995, 2001a, 2001b); Matencio (1994); Olson (1985, 1997); Rego (2006); Ribeiro (2004); Rojo (1998); Signorini (2001); Soares (2002, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d); Street (1984, 1993, 1995, 1997, 2003), Tfouni (2001), entre outros.

Assim, esta tese discute teórica e sistematicamente práticas pedagógicas. Estas práticas são apoiadas nos princípios que norteiam a educação (sócio)lingüística e os resultados apresentados são, sem dúvida, expressivos. Portanto, a investigação constitui-se em real contribuição para área de letramento e formação de professores.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA: ETNOGRAFIA COLABORATIVA

### 2.1 A importância da pesquisa etnográfica na educação

Como metodologia de pesquisa, adotei a Etnografia nos moldes propostos, principalmente, por Erickson (1990) e Bortoni-Ricardo (2006a). Portanto, situo esta pesquisa como:

◆ Pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e colaborativa, (sócio)lingüísticamente orientada, desenvolvida em cursos de formação inicial e continuada de Professores do Ensino Fundamental.

Para discutir a importância da pesquisa etnográfica na educação<sup>6</sup>, faço referência a um texto elaborado por Bortoni-Ricardo (2006a) – *Pesquisa qualitativa e a prática do professor*, manual elaborado para a introdução à pesquisa qualitativa em Educação, que já vem sendo utilizado em disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Lingüística da UnB. O texto está organizado em seis capítulos: Raízes intelectuais da pesquisa qualitativa; A pesquisa qualitativa de sala de aula e o professor pesquisador; As rotinas da pesquisa qualitativa; A coleta e análise de dados; Estabelecendo elos entre asserções e dados; A pesquisa qualitativa em projetos de formação continuada de professores. A autora enfatiza que o professor que consegue associar ao seu fazer pedagógico um trabalho de pesquisa, tornando-se um professor pesquisador, estará no caminho de aperfeiçoar-se como professor e de desenvolver uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com seus alunos.

Inicialmente, Bortoni-Ricardo apresenta que a pesquisa de sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com o paradigma quantitativo, que se deriva do *Positivismo*, ou do paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como *Interpretativismo*. O Positivismo começou a ser empregado nas ciências exatas e foi depois importado para as ciências sociais, a partir do início do século XIX. Quanto ao Interpretativismo, pode-se encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante,

---

<sup>6</sup> Esta questão é discutida em artigo escrito em conjunto com Bortoni-Ricardo: BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. (2006). Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. *MOARA. Estudos Lingüísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA*. Belém: CLA/UFPA, n.26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista entre outros.

No primeiro capítulo - *Raízes intelectuais da pesquisa qualitativa* – Bortoni-Ricardo esclarece que o termo *etnografia* foi cunhado por antropólogos nos finais do século XIX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. Para conduzir sua pesquisa, o etnógrafo participa da vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que podem desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo. A autora menciona Dell Hymes, um sociolinguísta de formação antropológica que, a partir de 1962, estabeleceu as bases programáticas da etnografia da comunicação. O objeto da etnografia da comunicação pode ser sintetizado com a pergunta: o que um indivíduo precisa saber para comunicar-se apropriadamente em uma comunidade de fala e como ele ou ela adquire esse saber? A autora ressalta que essa questão está associada a um conceito educacional muito importante: a *competência comunicativa*. O principal componente na proposta de Dell Hymes é a inclusão da noção de adequação no âmbito da competência lingüística. A autora ainda destaca que é especialmente na escola que o indivíduo tem a oportunidade de ampliar sua competência comunicativa de forma sistemática e de agregar novos recursos comunicativos.

No segundo capítulo – *A pesquisa qualitativa de sala de aula e o professor pesquisador* – Bortoni-Ricardo expõe que, na escola ou na sala de aula, os etnógrafos começam seu trabalho de pesquisa procurando responder a três perguntas: (i) O que está acontecendo aqui? (ii) O que essas ações significam para as pessoas que estão envolvidas nelas? (iii) Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis, começando pelo sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

A autora faz referência a uma pesquisa de natureza etnográfica que se tornou um modelo, conduzida por Courtney Cazden, no início dos anos 80 do século passado. Cazden (1988) focalizou as dimensões de continuidade e descontinuidade entre o lar e a escola na vida das crianças, dando atenção especial aos processos interacionais em sala de aula. Ela mostrou que certos grupos sociais desenvolvem

em casa atividades de letramento afins às atividades das escolas. Quando isso acontece, a transição das crianças do lar para a escola é mais facilitada. Cazden também divulgou o conceito de *andaimes*, proposto originalmente por Jerome Bruner (1983) com base na teoria vygotskyana (Vygotsky, 1994). Segundo Bortoni-Ricardo, andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. E acrescenta: um trabalho de andaime pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal.

A autora considera que um problema que se pode apresentar ao professor pesquisador é como conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa. Mas acrescenta que uma forma de contornar essa situação é adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízo do seu trabalho, como a adoção de um diário de pesquisa. Os textos que são incorporados aos diários são descritivos de experiências. Estas seqüências descritivas contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais. Além disso, constam também dos diários as seqüências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando. O professor pesquisador pode tomar notas simultaneamente às suas atividades ou após seu trabalho. A autora reforça que uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização da relação ação-reflexão-ação.

No terceiro capítulo – *As rotinas da pesquisa qualitativa* – Bortoni-Ricardo expõe que o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

A autora mostra que a pesquisa etnográfica inicia-se com *perguntas exploratórias* sobre questões que se podem constituir em problemas de pesquisa. Para chegar a elas o pesquisador se baseia em sua experiência e em leituras especializadas. Na evolução do processo investigatório, as perguntas exploratórias estão sujeitas à revisão e modificações. De fato na metodologia qualitativa que se vale de procedimentos etnográficos, não há uma divisão rígida entre as fases iniciais de planejamento e observação e as fases seguintes de análises dos dados.

Para que o pesquisador tenha mais clareza sobre o seu problema de pesquisa, é preciso que procure explicitar em um enunciado o *objetivo geral* de sua pesquisa. Se na postulação de suas perguntas exploratórias e do seu objetivo geral forem empregadas palavras ou expressões cujo significado pode não ser facilmente entendido, o pesquisador deve prover definições para esses termos. Além do objetivo geral, podem ser postulados também alguns *objetivos específicos*, que contribuem para apontar ao pesquisador caminhos que vai percorrer ao longo do seu trabalho.

A construção detalhada dos objetivos e de definições vai facilitar a *geração de asserções*. Na pesquisa qualitativa não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa. A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.

No quarto capítulo – *A coleta e análise de dados* – Bortoni-Ricardo enfatiza que todo trabalho de campo para a coleta de dados tem de iniciar-se com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo. A principal providência a ser tomada é a negociação com as pessoas que darão acesso ao local da pesquisa, discutindo com elas a natureza e os objetivos da pesquisa para que se possa freqüentar a escola e entrar nas salas de aula. A negociação terá de garantir ao professor que todos os dados coletados terão caráter sigiloso e que qualquer divulgação será discutida previamente com os professores envolvidos. A pesquisa tem de ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que dela se dispuserem a participar. A autora ressalta que a coleta de dados não deve ser um processo intuitivo, mas um processo deliberativo. Isso significa desenvolver uma visão que alguns metodólogos chamam de *visão social estereoscópica*. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo, cuja ação investigativa tem influência no objeto da

investigação e é por sua vez influenciada por este. Essa capacidade é denominada *reflexividade* na literatura especializada.

Quando o pesquisador tem clareza sobre seus objetivos, sabe que terá de reunir registros de diferentes naturezas (observação direta, entrevistas, fotos, gravações de áudio e de vídeo etc.). Esses registros vão permitir a *triangulação* dos dados que é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação.

Um problema que pode resultar de dados insuficientes ou inadequados é a confirmação ou rejeição prematura de uma asserção, que o etnógrafo Frederick Erickson (1990) denomina problema de tipificação prematura. Uma solução é entrar na sala de aula e observar dias inteiros, identificando uma gama ampla de eventos que ocorreram ao longo do dia e suas freqüências relativas. Com o tempo as noções do pesquisador sobre fenômenos que são mais relevantes no estudo, tornam-se mais claras.

Bortoni-Ricardo considera que um momento muito importante da coleta de dados é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações. A atividade de reescritura favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção. A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo. Os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como nota de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local e gravações eletrônicas.

A autora ainda ressalta que, no decorrer da sua coleta de dados, o pesquisador geralmente reúne uma grande quantidade de registros e pode sentir-se confuso para iniciar a análise. Esses registros de fato ainda não são dados, mas fontes para dados. O processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de *indução analítica* por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre os seus registros e as suas asserções. Quando uma asserção é garantida não só por várias instâncias do mesmo tipo de dados, mas também por itens de outros tipos, o pesquisador pode ter mais confiança de que aquela asserção está confirmada. Além dos dados confirmatórios, o processo de indução analítica poderá

ajudar o pesquisador a encontrar dados desconfirmatórios, que não devem ser descartados.

No quinto capítulo – *Estabelecendo elos entre asserções e dados* – a autora apresenta vários excertos de pesquisa que ilustram bem como se deve estabelecer o elo entre asserções e dados. Muitos desses exemplos podem ser encontrados em Bortoni-Ricardo (2004a, 2005).

No último capítulo – *A pesquisa qualitativa em projetos de formação continuada de professores* – a autora expõe que a *pesquisa etnográfica colaborativa* tem suas raízes na tradição da teoria social crítica, oriunda do marxismo, neomarxismo e da Escola de Frankfurt. A pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças para melhor no ambiente pesquisado. Dessa forma ela é ao mesmo tempo hermenêutica e emancipatória. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender a necessidades do grupo que vai ser pesquisado. A Etnografia Colaborativa na Educação é muito adequada ao trabalho que se quer desenvolver no projeto de formação continuada porque formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos na pesquisa. Valendo-se da metodologia etnográfica colaborativa, na medida em que o objeto da pesquisa é a ação-reflexão-ação dos sujeitos-parceiros, os formadores têm como procedimento básico a observação participante. É importante que o formador conheça a perspectiva significativa do professor em formação sobre cada ação identificada, isto é, precisa saber como o professor em formação vê e interpreta a referida ação e verificar se há identidade entre a sua interpretação e a do professor em formação.

Bortoni-Ricardo resume algumas das rotinas do trabalho de etnografia colaborativa:

1) Ao “entrar em campo” o formador já deve ter algumas questões exploratórias, baseadas em sua vivência e discussão no âmbito do curso.

2) É necessário definir objetivo(s) que vão ser explicitados, pois *quem não sabe o que procura não o reconhece quando o encontra*.



3) Por meio de metodologia etnográfica, especialmente uma sistemática observação participante, o formador deve identificar a gama completa de ações relacionadas ao seu objetivo de pesquisa.

4) Entre essas ações, deve identificar as típicas e as atípicas.

5) Todos esses procedimentos conduzem a uma teoria (permanentemente em processo de criação) sobre os padrões organizacionais das ações estudadas, inclusive seu encaixamento em uma matriz social mais ampla.

6) A construção da teoria sobre a ecologia social naquela sala de aula é um trabalho conjunto do formador e do professor em formação e se baseia nas perspectivas significativas (interpretações) de um e de outro.

7) Com base na teoria construída, com razoável convergência interpretativa, pode-se identificar os pontos fortes e os pontos fracos na ação do professor em formação, que deverão ser trabalhados.

8) A identificação dos pontos positivos e negativos conduz a um diagnóstico, seguido de um projeto e, conseqüentemente, à postulação de novos objetivos.

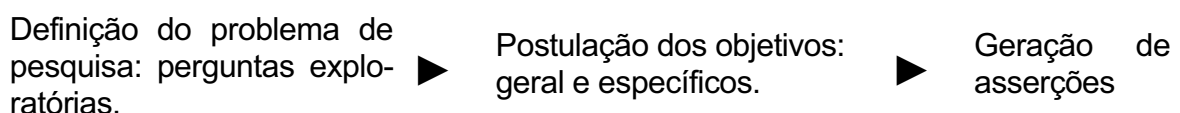
9) Toda a experiência vivenciada neste processo deve ser registrada em diários pelo formador e professor em formação e deverá ser socializada em reuniões e oficinas em seminários ampliados.

10) Essas experiências deverão subsidiar as ações futuras do projeto.

O manual *Pesquisa qualitativa e a prática do professor* proposto por Bortoni-Ricardo (2006a), sem dúvida, constitui-se em importante contribuição para todos que se interessam e trabalham pela melhoria e qualidade da Educação.

## 2.2 Perguntas Exploratórias

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006a), em uma pesquisa etnográfica é necessário:



Ora, considerando a rotina estabelecida para esta pesquisa, argumento que antes de se pensar a formação dos professores do Ensino Fundamental, é preciso pensar a própria formação do *formador de professores* (especialmente professores

universitários e Tutores dos cursos de formação continuada). Por isso, as perguntas exploratórias que nortearam minha investigação foram:

- ◆ Que conhecimentos (sócio)lingüísticos os professores universitários e os Tutores de cursos de formação continuada têm valorizado no processo de formação de professores?
- ◆ Que concepções e representações os professores universitários e os Tutores têm tanto da formação inicial quanto da formação continuada de professores do Ensino Fundamental para área de linguagem?
- ◆ Todo professor universitário e todo Tutor de cursos de formação continuada da área de linguagem têm consciência da importância de ser um pesquisador permanente?
- ◆ Será que o processo de formação (inicial e/ou continuada) de Professores do Ensino Fundamental tem se beneficiado das contribuições da (sócio)lingüística de modo a operar mudanças significativas na educação em língua materna?

Essas são algumas das questões que precisam ser levadas em consideração para a compreensão dessa investigação.

### **2.3 Objetivos da pesquisa**

Assim, a pesquisa que desenvolvo tem os seguintes objetivos:

#### **Objetivo Geral:**

- ◆ Investigar as contribuições da (sócio)lingüística no processo de formação (inicial e/ou continuada) de Professores do Ensino Fundamental.

#### **Objetivos Específicos**

- ◆ Observar em que medida a formação acadêmica do Professor Universitário e do Tutor de cursos de educação continuada, no que diz respeito à sua graduação e pós-graduação, interfere nas escolhas dos conhecimentos (sócio)lingüísticos a serem desenvolvidos nos cursos de formação.
- ◆ Verificar como os responsáveis pelo processo de formação de Professores do Ensino Fundamental (Professor Universitário e Tutor) reconhecem a importância dos conhecimentos (sócio)lingüísticos, ampliam suas concepções e modificam sua agenda na formação de Professores na área de linguagem.

- ◆ Observar as teorias lingüísticas que têm influenciado os cursos de formação (inicial e/ou continuada) de Professores do Ensino Fundamental e contribuído para uma melhoria da educação em língua materna.

#### **2.4 Asserções trabalhadas**

Nosso objetivo geral de pesquisa gerou a seguinte **asserção geral**:

- ◆ O processo de formação (inicial e/ou continuada) de Professores do Ensino Fundamental se beneficiará das contribuições da (sócio)lingüística de modo a operar mudanças significativas na educação em língua materna.

E os objetivos específicos de pesquisa geraram as seguintes **subasserções**:

- ◆ 1ª Subasserção: A formação acadêmica do Professor Universitário e do Tutor de cursos de educação continuada, no que diz respeito à sua graduação e pós-graduação, vai interferir nas escolhas dos conhecimentos (sócio)lingüísticos a serem desenvolvidos nos cursos de formação.
- ◆ 2ª Subasserção: Os conhecimentos (sócio)lingüísticos advindos das pesquisas mais atuais sobre a educação em língua materna alteram as ações do Professor Universitário e do Tutor na formação de Professores do Ensino Fundamental.
- ◆ 3ª Subasserção: Os estudos (sócio)lingüísticos, os estudos de letramento e a etnografia contribuirão para os cursos de formação (inicial e/ou continuada) de Professores do Ensino Fundamental e para melhoria da educação em língua materna.

#### **2.5 Contextos de Pesquisa**

Tendo apresentado minhas asserções e subasserções, passo à apresentação dos quatro diferentes contextos pesquisados.

A decisão pela investigação em diferentes contextos (formação inicial e continuada) aconteceu à medida que revisitava os dados obtidos principalmente durante a pesquisa realizada no Curso Normal Superior no 1º Semestre/2005. Como algumas alunas do curso já eram professoras em instituições particulares, verifiquei que a formação continuada também carecia de uma investigação mais aprofundada. Ao mesmo tempo, a colaboradora de pesquisa e professora das

turmas do Curso Normal Superior, Profa. Catia Martins<sup>7</sup>, também atuava na formação continuada e utilizava com frequência materiais elaborados para cursos de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da área de linguagem na formação de seus alunos. Portanto, *a interface entre formação inicial e formação continuada não poderia ser desconsiderada*. Assim, os contextos de pesquisa investigados são:

- ◆ Pesquisa piloto em um contexto de formação inicial composto de duas turmas de graduação do curso de Pedagogia no desenvolvimento da disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Materna em uma Universidade Pública Federal situada em Brasília/DF;
- ◆ Pesquisa em um contexto de formação inicial composto de duas turmas de graduação do Curso Normal Superior no desenvolvimento das disciplinas Bases Pedagógicas da Alfabetização e Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa em uma Instituição de Ensino Superior Privada situada em Brasília/DF;
- ◆ Pesquisa em um contexto de formação continuada desenvolvida em um curso – Modos de Falar/Modos de Escrever para interessados na área de alfabetização, letramento e formação de professores, realizado em um Congresso Científico em João Pessoa/PB;
- ◆ Pesquisa em um contexto de formação continuada de professores em Alfabetização e Linguagem desenvolvida no Programa Pró-Letramento (SEB/MEC e CFORM/UnB) no estado do Maranhão.

É importante ressaltar que não tive problemas de acesso aos contextos pesquisados. Atribuo essa “facilidade” ao caráter colaborativo da própria pesquisa.

## **2.6 A coleta e a análise de dados**

Considerando que esta é uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica colaborativa, apresentarei a análise de dados a partir do processo de *indução analítica* empregado para estabelecer elos entre os registros de pesquisa e as minhas asserções.

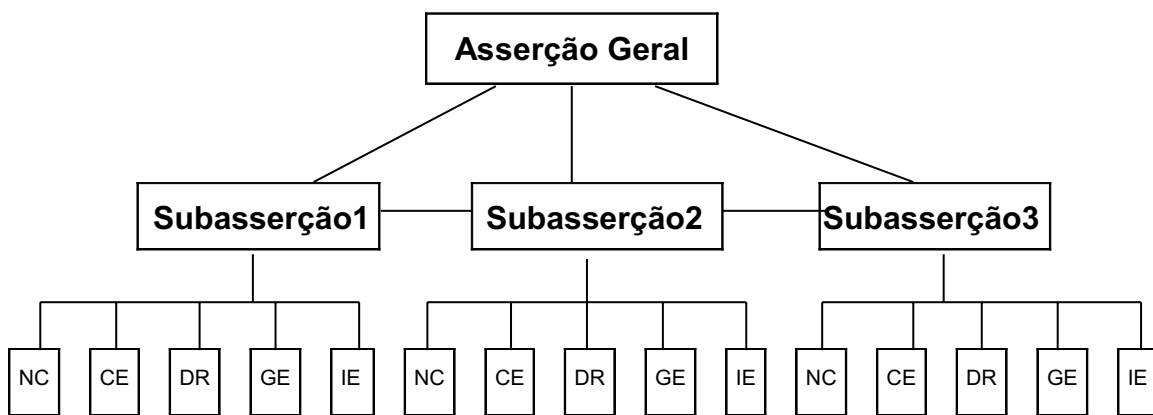
Os *corpora* da pesquisa são compostos por instrumentos de coleta de dados de diversas naturezas:

---

<sup>7</sup> Os colaboradores da pesquisa autorizaram o uso de seus nomes.

- Notas de campo (NC);
- Comentário de entrevista (CE);
- Documentos recolhidos (DR) como atividades presenciais e à distância, relatórios, trechos de portfólios, fotos etc;
- Gravações eletrônicas (GE)<sup>8</sup>;
- Interações via e-mail (IE).

Seguindo a proposta apresentada por Erickson (1990) para estabelecer os elos entre as asserções de pesquisa e os dados, adotarei *basicamente* o seguinte esquema:



**Figura 1** – Elos entre asserções de pesquisa e dados

Diante disso, para a construção do aparato teórico-metodológico considerei a triangulação teórica e a triangulação metodológica:

- A Triangulação Teórica:

◆ A educação (sócio)lingüística compreende três eixos interdependentes e não excludentes: as contribuições mais recentes da (sócio)lingüística, dos novos estudos de letramento e da etnografia.



**Figura 2** – Triangulação Teórica

<sup>8</sup> Considerando o grande número de colaboradores da pesquisa, as gravações em áudio e vídeo foram feitas, principalmente, para ratificar os dados obtidos e registrados em notas de campo e nas entrevistas.

- A Triangulação Metodológica:

◆ No contexto de formação inicial considere a perspectiva da pesquisadora obtida pela observação participante; a perspectiva do Professor Universitário obtida em entrevista e interações via e-mail; a perspectiva do aluno obtida em entrevista.

◆ No contexto de formação continuada considere a perspectiva da pesquisadora obtida pela observação participante; a perspectiva do Tutor obtida em entrevista e interações via e-mail; a perspectiva do Tutor obtida em atividades realizadas na formação continuada (presencial e à distância); a perspectiva do Tutor obtida nos relatórios e na socialização de experiências na formação de Professores Cursistas.

Como esta pesquisa pretende contribuir com todos aqueles que se interessam pela área da linguagem e da educação: pesquisadores, professores, alunos do curso de Letras, Pedagogia, Normal Superior, alunos do Curso de Magistério, alunos da Pós-Graduação em Lingüística e Educação, entre outros, e também devido ao caráter da própria pesquisa, a organização desta tese considera a fundamentação teórico-metodológica sugerida. Isto quer dizer que julguei essencial que não fosse estabelecida uma dicotomia entre aparato teórico e aparato metodológico, pois defendo como eixos sustentadores de qualquer processo de formação de professores que visa uma educação (sócio)lingüística as contribuições mais recentes da **(sócio)lingüística**, dos **novos estudos de letramento** e da **etnografia**. Considero esses três eixos indissociáveis no processo de formação do professor. Como já afirmei, eles são interdependentes. E, mesmo que pareça inadequado apresentá-los de forma “separada”, faço-o aqui para reforçar que práticas de etnografia (sócio)lingüística aplicadas ao processo de formação de professores são fundamentais na perspectiva de uma educação (sócio)lingüística.

E foi considerando isso que aprimorei a cada novo contexto pesquisado o meu papel de *etnógrafa colaborativa*, seguindo os pressupostos apontados por Bortoni-Ricardo (2005) quanto à conscientização crítica de professores e alunos, especialmente em relação à variação e à desigualdade social que ela reflete:

Neste processo é necessário que o lingüista não se limite a transmitir informações técnicas, que são produto da pesquisa acadêmica. É preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa que o enriqueça e o torne apto a promover uma auto-reflexão e uma análise crítica de suas ações. (2005, p.133)

E por acreditar na pesquisa de fortalecimento que visa a emancipação social, também segui os pressupostos apontados por Cameron *et al.* (1992) na

relação estabelecida entre mim e os diversos colaboradores de pesquisa. Deborah Cameron e associados distinguem três níveis na relação entre o pesquisador e os pesquisados nos estudos sociolingüísticos:

- No nível da ética são observados princípios éticos de confidencialidade e de respeito;
- No nível da advocacia os pesquisadores apresentam-se como porta-vozes dos pesquisados, defendendo seus direitos e reivindicações políticas.
- No nível capacitação são valorizados processos interativos entre o pesquisador e o grupo pesquisado e a agenda de pesquisa é definida em comum acordo, levando-se em conta as necessidades do grupo pesquisado. Há permanente intercâmbio de informações e de resultados, o que implica avaliações permanentes, reformulações à medida que a pesquisa progride e, principalmente, a capacitação do grupo que é objeto da pesquisa. A pesquisa é colaborativa.

Tenho a convicção de que o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em sala de aula e, em especial, da pesquisa etnográfica colaborativa pelo professor pesquisador é uma importante contribuição para todos que se interessam e trabalham pela melhoria e qualidade da educação, especialmente, da educação em língua materna. Os capítulos seguintes confirmarão a tese por mim defendida.

### 3 CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO – A CONTRIBUIÇÃO DA (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA

Em 1978, a lingüista Miriam Lemle em seu texto *Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa* já afirmava que “problemas de pedagogia da língua e questões teóricas se interligam, e que contribuir para resolver uns e esclarecer outros pode ser a mesma tarefa”. E a mesma autora finaliza com propriedade: “É chegado o momento de assumirem-na juntos, lingüistas e professores” (Lemle, 1978, p.894).

Mas antes mesmo dessa constatação, em 1965, o importante lingüista Aryon Rodrigues em seu texto *Tarefas da Lingüística no Brasil* já alertava para as várias *deficiências* do ensino da língua materna. E afirmava com segurança que toda *pedagogia lingüística* depende do conhecimento seguro de duas ordens de fatos referentes à língua: as características estruturais e as características sociolingüísticas. E em referência às características sociolingüísticas considera:

Estas últimas são, no caso do ensino da língua materna, muito mais importantes que as primeiras e é certamente à falta de seu conhecimento adequado, ou pelo menos à sua desconsideração, que se deve atribuir grande parte das deficiências do ensino de português nas escolas primária e secundária. É necessário que toda atividade de ensino da língua materna seja organizada e praticada tendo em vista que: a) cada cidadão depende incomensuravelmente mais da língua falada que da língua escrita para sua vida social, não importa qual seja sua profissão; b) o aperfeiçoamento da expressão falada está intimamente ligado ao aperfeiçoamento cultural e intelectual e não depende necessariamente da aprendizagem da língua literária; c) todo cidadão em nossa sociedade necessita da língua escrita, mas esta não é necessariamente a língua literária; d) na expressão escrita, a correção lingüística é muito mais importante que a correção ortográfica; e) tanto na expressão falada como na escrita, a propriedade é muito mais importante que a correção; f) não há no Brasil consenso sobre expressão falada padrão, havendo apenas crescente preocupação com a conveniência ou necessidade de adoção de um padrão: há, entretanto, um conjunto de traços lingüísticos (tanto fonológicos como gramaticais) comuns à fala culta dos principais centros urbanos de todas as regiões, os quais se impõem naturalmente como a base sobre que poderá estabelecer-se um padrão; g) as variantes cultas urbanas regionais é que vêm sendo realmente praticadas, com maior ou menor aproximação, nas escolas primárias e secundárias de todo o país, quase sempre sem que os próprios professores tenham consciência dessa variação, já que em geral não se dão conta das diferenças entre os falares cultos das diversas regiões; h) o uso dessas variantes cultas nas escolas dos grandes centros urbanos apresenta problemas técnicos de ensino, porém muito menores do que nas vilas e nas regiões rurais onde o uso do falar culto urbano implica em aquisição de novo dialeto, consideravelmente distinto da fala rural dos alunos. (Rodrigues, 1965)

E a importante sociolingüista Stella Maris Bortoni-Ricardo complementa: “No Brasil ainda não se conferiu a atenção devida à influência da diversidade lingüística no processo educacional. (...) É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional”. (2005 [1981], p.19)



No Projeto Letramento no Ensino Fundamental – LEF (ligado ao grupo de pesquisa Aprendizagem e Mediação pedagógica<sup>9</sup> ao qual pertencço), coordenado por Bortoni-Ricardo (2006g) e aprovado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, há algumas asserções referentes a objetivos específicos do projeto que estão relacionadas aos meus objetivos investigativos, pois considero que, no processo de formação de professores, a discussão dessas questões torna-se primordial.

São elas:

- 1- Desenvolvimento da consciência fonológica e do princípio alfabético;
- 2- Desenvolvimento da linguagem oral e da participação dos alunos em sala de aula; e
- 3- Desenvolvimento da escrita e da leitura.

#### *1- Desenvolvimento da consciência fonológica e do princípio alfabético*

- 1) A descrição explícita da relação entre seqüência fônica e notação alfabética é uma estratégia que favorece a alfabetização.
- 2) A ênfase na distinção de padrões sonoros em palavras e frases pode contribuir para o processo de alfabetização.
- 3) A escolha de palavras e frases que são parte do universo cultural dos alfabetizandos para o trabalho de reflexão da relação entre sons e letras contribui para despertar o interesse do alfabetizando.
- 4) A análise dos “erros” na produção escrita do alfabetizando, conduzida individualmente ou em grupo, vai permitir que os autores do texto tomem

---

<sup>9</sup> O grupo reúne pesquisadores que têm a aprendizagem da criança como objeto de estudo e pesquisa assumindo-a como um fenômeno psíquico-social e histórico, no qual os educadores desempenham um papel relevante como mediadores na construção do conhecimento pela criança. As pesquisas em andamento voltam-se para a aquisição pelos educandos de habilidades e competências de Letramento (lingüístico, matemático e científico) e estão comprometidas com o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Os membros do grupo vêm participando como coordenadores e/ou autores dos seguintes projetos de formação continuada : PIE- Pedagogia para Início de Escolarização (Curso semi-presencial de Licenciatura em Pedagogia; Secretaria de Educação do DF e UnB) Projeto PRALER: SEB/MEC; Rede Nacional de Formação Continuada de Educação Básica: SEB/MEC; Projeto Pró-Letramento: SEB/MEC. Foi encaminhado ao CNPq (Coordenação de Stella Maris Bortoni-Ricardo) o projeto de etnografia "Letramento no Ensino Fundamental", que está sendo conduzido no DF, e nos estados do RJ, PB e PI. Foram defendidas no âmbito do Grupo cerca de duas dezenas de dissertações de mestrado e duas teses de doutorado e há muitas em andamento, nas áreas de Educação em Língua Materna e Educação Matemática no Brasil (informações disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?>>. Acesso em: 28novembro2006).

mais consciência da relação entre padrões sonoros e convenções ortográficas.

- 5) A antecipação pela professora de problemas potenciais na escrita de um texto poderá basear-se em conhecimentos que ela detém sobre a fonologia supra-segmental e a fonologia segmental da variedade do português da região.
- 6) A identificação de problemas mais produtivos na escrita dos alunos servirá de balizamento para o trabalho pedagógico subsequente.
- 7) Estratégias de andaime entre professor e alunos e entre alunos poderão trazer benefícios no desenvolvimento da consciência fonológica.
- 8) A adoção de um diário no qual o professor registra problemas individuais e coletivos no reconhecimento da correspondência som-letra é uma estratégia que favorece a definição da agenda e o planejamento das aulas.
- 9) Um desenvolvimento gradual do vocabulário alfabético no repertório dos alunos é uma prática facilitadora da aprendizagem da leitura e escrita.
- 10) A ênfase em rimas, aliterações e homofonias favorece a percepção da relação som-letras.
- 11) A construção de um ambiente alfabetizador, incluindo mala de livros, biblioteca, brinquedoteca, permite que a criança aprenda brincando.
- 12) Atividades como teatro, jogral, jornal escolar e programas de rádio ou vídeo, favorecem a familiarização com a língua escrita.
- 13) Poemas e canções que promovem uma reflexão metalingüística são recursos favoráveis para o desenvolvimento da alfabetização.

## *2- Desenvolvimento da linguagem oral e da participação dos alunos em sala de aula*

- 1) A administração do piso conversacional e das estruturas de participação pela professora é uma estratégia favorecedora da tomada de turnos pelos alunos.
- 2) As reações positivas da professora às intervenções dos alunos podem estimular a fala e processos cognitivos de aprendizagem.
- 3) O processo de aprendizagem da leitura e da escrita se beneficiará de estratégias verbais e não-verbais positivas que a professora vai

empregar sempre que qualquer aluno toma a palavra para fazer perguntas ou trazer contribuições.

- 4) A postura física acolhedora da professora, marcada pela posição frontal em relação ao aluno que interveio, será interpretada por esse como um estímulo a sua iniciativa.
- 5) Para munirem-se de maior confiança quanto à pertinência e à correção de suas intervenções, os alunos tenderão a trocar idéias entre si em voz baixa, constituindo um piso paralelo de fala, antes de suas intervenções em voz alta.
- 6) As intervenções solidárias de colegas mediante uma intervenção inicial de um aluno, vão contribuir para que ele se sinta mais confiante e podem desencadear maior empenho do professor em sua ação responsiva.

### *3- Desenvolvimento da escrita e da leitura*

- 1) A elaboração de textos coletivos é uma boa oportunidade para a professora chamar a atenção dos alunos para características específicas dos textos orais e dos textos escritos, antes mesmo que os alunos tenham um grande domínio da escrita.
- 2) Nos relatos de experiência pessoal a professora pode salientar a estrutura narrativa e a organização das informações.
- 3) A seqüência cronológica de eventos de uma narrativa pode se tornar mais evidente com o uso de diagramas.
- 4) A produção de um texto de instruções, como uma receita culinária ou a montagem de uma pipa, torna-se mais simples quando precedida de uma demonstração das respectivas ações em sala de aula.
- 5) A elaboração de cartas ou bilhetes é mais interessante quando contextualizada em situações reais.
- 6) Diferenças no nível de formalidade da língua podem ser trabalhadas nos diálogos que constam de narrativas.
- 7) O preenchimento de balões em histórias em quadrinho favorece a construção de diálogos orais e escritos.

- 8) A prática da refacção de textos, precedida de discussão sobre aspectos do texto que vão merecer uma revisão, torna a produção de texto uma atividade mais espontânea e prazerosa e os alunos mais confiantes.
- 9) A identificação de informações factuais em textos jornalísticos contribui para o desenvolvimento de esquemas mentais.
- 10) A identificação de características editoriais e textuais em livros infantis ajuda a familiarizar os alunos com esse gênero.
- 11) O contato com textos sociais e com objetos portadores de texto prepara os alunos para a participação em práticas sociais letradas.
- 12) Perguntas do professor relativas a informações implícitas no texto lido ajudam a desenvolver o leitor crítico.
- 13) A discussão sobre intertextualidade em um texto lido desenvolve estratégias de leitura competente.
- 14) Paráfrases orais e escritas de textos levados à sala de aula constituem uma estratégia produtora no desenvolvimento de habilidades de elaboração textual.
- 15) A construção de uma “árvore de poemas” e de painéis temáticos são atividades prazerosas e estimuladoras do trabalho com a leitura e a escrita.
- 16) O hábito de consulta a dicionários e enciclopédias favorece a ampliação do vocabulário e o domínio da ortografia.
- 17) O contato dos alunos com sistemas (simples) de catalogação de livros ajuda-os a organizar informações.
- 18) O reconto de histórias com a alteração do narrador e ponto de vista ajuda os alunos a trabalhar cadeias anafóricas e outros recursos de coesão textual.

A partir dessas asserções, verifica-se a importância da educação (sócio)lingüística na formação do professor, em especial, do professor comprometido com o processo de alfabetização e letramento.

Vale assinalar que, em qualquer área em que atue, é imprescindível que o professor possua bases sólidas no que diz respeito à linguagem, devendo então instrumentalizar-se atual e adequadamente com relação às questões afetas à produção e percepção lingüísticas, à aquisição da linguagem e à aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns conceitos são, pois, de suma importância e constituem a base para qualquer trabalho de um professor com relação à linguagem oral e escrita. (Mollica, 2004, p.19)

### 3.1 Por uma pedagogia da variação lingüística<sup>10</sup>

08.10.2003

#### **A voz de quem não lê**

Uma tragédia que ainda se abate sobre os bolsões pobres do país: o analfabetismo. E para conhecer a história e o coração dos analfabetos brasileiros, o governo fez uma pesquisa qualitativa.

Nesse tipo de pesquisa, reúnem-se grupos e eles falam do problema. Foram formados grupos em sete cidades de todas as regiões do Brasil e de diferentes faixas etárias. A origem do problema é sempre a mesma: não aprenderam a ler porque trabalhavam na roça, o pai não deixava, a escola ficava longe demais...

Às vezes, já moravam na cidade, mas a mãe morreu e foram para a rua. Hoje, o analfabetismo para eles é um grande sofrimento. Os analfabetos brasileiros se sentem perdidos e discriminados.

O que os analfabetos pensam do analfabetismo? Eles têm vergonha de ser o que são.

"Ser pobre não é defeito. Agora, não saber ler é um defeito, igual a um defeito físico", comenta uma mulher de 30 a 40 anos de Teófilo Otoni, Minas Gerais.

Eles acham que a vida piorou.

"Hoje em dia, nós não somos nada. A população analfabeta. Não somos nada", diz uma mulher de 30 a 40 anos de Cáceres, Mato Grosso.

Pegue uma cidade do tamanho de São Paulo e junte com duas Belo Horizonte. Esta é a população analfabeta no Brasil. São 15,5 milhões de pessoas.

"Se eu for ao banco tirar um dinheiro, às vezes eu não sei digitar a senha. Eu tenho que pedir à moça. Ela já não faz de boa cara", conta Maria dos Reis Cruz, de Cáceres, Mato Grosso.

"Toda vez que vai pedir emprego tem que saber ler. Eu digo que não sei. Então não tem emprego", revela um analfabeto.

Tudo assusta o analfabeto.

"Não saber ler é escuridão. Você vê os cartazes, placas, mas não enxerga nada", constata um homem de 30 a 40 anos de Teófilo Otoni, Minas Gerais.

Tudo é difícil...

"Você vai pegar um elevador e não sabe nem apertar", diz um homem na faixa de 50 anos ou mais de Arapiraca, Alagoas.

Ler um aviso...

"Uma vez, tinha uma placa: ponte em construção. Tinha um buraco e eu caí dentro", revela um homem na faixa de 50 anos ou mais de Cáceres, Mato Grosso.

Dona Maria Josefa da Silva, de Arapiraca, em Alagoas, precisa do filho até para ir ao mercado e pegar um ônibus.

"Já peguei muitas vezes em São Paulo o ônibus errado. Aqui eu trago o meu filho, mas eu já conheço o ônibus que desce na minha porta. Assim mesmo eu trago ele porque me ajuda", explica.

O participante da pesquisa disse que tem medo de tomar um remédio errado. Outro revela que é enganado no supermercado. Uma mulher conta que entrou no banheiro dos homens. Vários reclamam de não saber olhar as horas. Todos sentem o peso do estigma.

"Arruma um papel, leva para outro e fica brincando com a gente, porque a gente vai com vergonha", revela Agrimar Francisca de Oliveira, de Marabá, Pará.

Mais da metade dos analfabetos brasileiros têm mais de 50 anos. Há quem defenda que é melhor concentrar os recursos da educação nas crianças, porque o analfabetismo vai desaparecer com o tempo. Não é o que pensa o ministro da Educação.

"Um dia desses eu encontrei uma senhora com 107 anos aprendendo a ler. A gente vai dizer para ela que não vale a pena, porque ela não vai produzir mais nada com o que aprender a ler? A alfabetização é uma questão moral e não apenas lógica e econômica",

<sup>10</sup> O título faz referência à importante publicação de Marcos Bagno: *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*, editado pela Parábola Editorial em 2007.

declara o ministro Cristovam Buarque.  
Há muita desigualdade no analfabetismo. Dois terços dos analfabetos são negros. A maioria está no Nordeste. Entre os brancos do Sudeste, o índice de 6%. Entre negros do Nordeste, é de 30%. Combater o analfabetismo é combater a desigualdade. Nos últimos anos, muitas empresas adotaram cidades onde conseguiram reduzir o problema.  
"Eu quero saber qual é o estado que tem maior número de analfabetos e quais são os municípios mais pobres. Eram três e nós pegamos os três por conta do Grupo Votorantim. A coisa que mais satisfação pode nos dar é ver que nós estamos contribuindo para o progresso da nação. Não um progresso financeiro, mas o progresso educacional", revela o empresário Antônio Ermírio de Moraes.  
Os avanços dos últimos anos mostram que é possível vencer e vale a pena, até do ponto de vista econômico.  
"As estatísticas mostram que uma pessoa alfabetizada ganha pelo menos 60% mais do que uma não-alfabetizada, com a mesma idade, mesma cor, morando no mesmo lugar. Todo mundo fala em gerar emprego através de indústrias e nós estamos hoje com 50 mil pessoas contratadas como alfabetizadoras. Só esse emprego já vale", garante o ministro da Educação.  
E, sobretudo, vale a pena lutar para reduzir a dor e a aflição de quem é analfabeto. Até porque eles ainda sonham com um destino melhor.  
"Se eu soubesse ler, era uma emoção muito grande que eu nunca tive na minha vida. Eu sei que, se eu morresse nessa hora, eu não ia sentir nem a dor da morte", afirma uma mulher na faixa de 50 anos ou mais de Marabá, Pará.  
A pesquisa tem outros depoimentos emocionantes e todos são na mesma direção. Eles têm vergonha, como se fosse culpa deles, quando na verdade a culpa é do país, que deixa 15,5 milhões de analfabetos; logo, está errando.  
Agora ele começa a acertar. Nos últimos três dias, o Sesi está fazendo junto com a UnB (Universidade de Brasília) e a Unesco um seminário, uma teleconferência que reúne 15 mil pessoas de 27 estados fazendo uma discussão sobre como combater o analfabetismo - com especialistas internacionais. Hoje o debate é sobre o papel dos meios de comunicação.  
Quanto à estratégia, faz sentido concentrar as ações nas crianças, mas o setor privado também pode - e deve - participar. A questão do analfabetismo, principalmente dos mais velhos, deve ser um mutirão nacional.  
  
- Disponível em:  
<<http://bomdiabrasil.globo.com/Jornalismo/BDBR/0,,AA853693-3682,00.html>>. Acesso em 09outubro2003.

Esta reportagem foi veiculada pelo Telejornal *Bom Dia Brasil* em 08/10/03 e ainda reflete uma triste realidade brasileira. Daí constata-se a importância da educação em língua materna tendo em vista que seu principal objetivo é ampliar a competência comunicativa do aluno/cidadão. O conceito de competência comunicativa foi proposto por Dell Hymes (1966) e inclui o conhecimento tácito de um código comum e a habilidade de usá-lo. Assim, do ponto de vista da sociolinguística educacional, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em qualquer circunstância.

É preciso considerar uma importante questão no uso social da linguagem: "uma das funções sociais da linguagem é marcar e apresentar a identidade do

indivíduo e de seu *status* e papel, a língua pode servir de meio para sublinhar uma distinção social e, inversamente, uma solidariedade de uns em relação aos outros” (Aléong, 2001, p.149). Solidariedade que reflete, a maioria das vezes, um profundo preconceito que não é apenas lingüístico.

Bagno (2003, p.16) afirma:

O *preconceito lingüístico não existe*. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado *preconceito social*. Se discriminar alguém por ser negro, índio, pobre, nordestino, mulher, deficiente físico, homossexual etc. já começa a ser considerado ‘publicamente inaceitável’ (...) e ‘politicamente incorreto’ (lembrando que o discurso do ‘politicamente correto’ é quase sempre pura hipocrisia), fazer essa mesma discriminação com base no modo de falar da pessoa é algo que passa com muita ‘naturalidade’.

Com naturalidade, pois esta é a *norma*<sup>11</sup> estabelecida em nossa sociedade. Daí, infelizmente, considerarmos que não é tão simples dizer – *tudo bem ser diferente*, pois os indivíduos, citados na reportagem, são discriminados inclusive e principalmente na sua forma de falar, pois muitos deles dominam apenas as variedades consideradas estigmatizadas pela sociedade. Considerando esta questão, Bagno (2003, p.149) afirma:

A estigmatização se torna um problema social ainda mais grave quando o rótulo de ‘erro’ passa a ser automaticamente aplicado a todas as demais características físicas e psicológicas bem como a todos os outros comportamentos sociais do falante que se serve da forma lingüística desprestigiada. De fato, o suposto erro lingüístico parece desencadear uma série de avaliações negativas lançadas sobre o indivíduo, numa cadeia de causas e conseqüências que, por ser essencialmente ideológica, só pode ser falsa: alguém *fala errado* porque *pensa* errado, porque *age* errado, porque é errado...

A língua tem sido passível de diversos julgamentos, pois se considerou afirmar, historicamente, que ela é homogênea, não apresenta variação, não muda. O que foge a isso é desvio da *norma*, é “erro”.

Entretanto, a tendência ao julgamento lingüístico coerente para o conjunto da sociedade, refletindo a estrutura social (socioeconômica), é manifesta; explicitado, simplificado, assumido por um grupo influente, às vezes até institucionalizado (as Academias), esse julgamento é transferido para o plano prescritivo e tende a definir uma norma única. (Rey, 2001, p.131).

No que diz respeito à fala, Bortoni-Ricardo (2006d) observa com muita propriedade:

O que a sociedade tacha de erro na fala das pessoas a Sociolingüística considera tão-somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. Essas, por sua vez, decorrem das imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que estejam desempenhando e das normas e crenças vigentes na comunidade de

<sup>11</sup> De acordo com Alvarez, o termo *norma* tem sido utilizado de modo diverso por diversos autores. “Numa acepção muito genérica, o termo remete à idéia de uma regra, de um modelo ou de um padrão de comportamento presente na vida em sociedade. A partir dessa formulação mais genérica, duas idéias principais podem ser desdobradas: por um lado, a norma é vista como um ‘modelo real de comportamento, como o que é ‘normal’ no sentido de ser regular ou modelarmente feito por membros de uma população’; por outro lado, ‘há a idéia de norma como padrão prescrito, como o que é considerado ser, em uma dada população, a coisa a fazer’” (2002, p.201).

fala. Em outras palavras, diante de um enunciado que a cultura dominante rejeita por conter um erro, a Sociolingüística analisa a variante ali empregada, avalia o prestígio a ela associado e mostra em que circunstâncias aquela variante é adequada considerando-se as normas vigentes.

A teoria Sociolingüística substituiu a noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedades e estilos. Um erro, como fato social, ocorre quando o falante não encaixa uma determinada variante ao contexto que é o seu habitat natural na ecologia sociolingüística de uma comunidade de fala.

Infelizmente, estabeleceu-se uma legitimidade do que se costuma denominar de *norma-padrão*. Tudo o que foge a esta norma é considerado como “erro”, pois as classes sociais privilegiadas e letradas da sociedade cultuam essa língua legitimada, “o ideal de língua ‘certa’” (Bagnó, 2003).

James Milroy afirma:

O estabelecimento da idéia de uma variedade-padrão, a difusão de conhecimento desta variedade, sua codificação em compêndios gramaticais e dicionários largamente usados e sua promoção num amplo espectro de funções – tudo isso leva à desvalorização das outras variedades. A forma-padrão se torna a forma *legítima*, e outras formas se tornam, na mente do povo, ilegítimas. (2003, p.16)

Alvarez também afirma que “indivíduos, grupos e classes se envolvem nas lutas simbólicas pelo poder de produzir e impor a visão de mundo legítima...” (2002, p.213). E essa visão, acreditam eles, deve estar expressa nessa linguagem.

Tudo isso revela um purismo disfarçado em profundas relações de poder. De acordo com Rey:

Purismo, com efeito, qualifica uma atitude normativa permanente que repousa num modelo unitário e fortemente seletivo da língua e não tolera nenhum desvio em relação a esse modelo predefinido, quaisquer que sejam as condições da vida lingüística da comunidade. (2001, p.137)

Para Stanley Aléong, há uma norma denominada explícita: “A norma explícita compreende esse conjunto de formas lingüísticas que são objeto de uma tradição de elaboração, de codificação e de prescrição” (2001, p.153).

Para ele, pode se identificar e isolar três componentes em toda norma explícita:

1º - Existe um discurso da norma, isto é, um pensamento ou uma visão da linguagem segundo a qual se pode classificar os fatos lingüísticos em categorias de certo, errado, bom, mau, puro, padrão etc. (...) ...fica evidente que o discurso da norma é, por definição, imperativo, autoritário e arbitrário.

2º - Toda norma explícita remete a um aparelho de referência que inclui exemplos de uso correto por parte de falantes investidos de autoridade e de prestígio em matéria de linguagem. As academias e certos órgãos públicos podem desempenhar esse mesmo papel. Por outro lado, o uso correto é codificado e prescrito nas gramáticas, nos dicionários e nas obras de correção da língua.

3º - A norma é difundida e imposta a todo momento graças a seu papel hegemônico de referência legítima em lugares estratégicos como a escola, a imprensa escrita e audiovisual e a administração pública, incluindo os tribunais. (Aléong, 2001, p.164)

Ainda para Aléong,



a noção de capital lingüístico desenvolvida por Pierre Bourdieu (1975) é um modo de conceitualizar esse valor distintivo do domínio da norma explícita. Esse capital, espécie particular de capital social, é repartido de modo muito desigual na sociedade, tal como o são as chances de sua aquisição. (2001, p.173)

Como coloca-nos Faraco (2001, p.33), “há quase dois séculos a elite letrada brasileira vive uma situação de esquizofrenia lingüística e uma conseqüente síndrome do erro que afeta pesadamente nosso imaginário sobre a língua, nossas relações sociais e o ensino de português”. Casevits & Charpin observam também que, para a população em geral, “o uso correto se torna o uso das pessoas de bem” (2001, p.37-38). E “pessoas de bem”, julgam elas, são aceitas pela sociedade. Nesse sentido, defendo que a questão do “ensino” da língua, ou melhor, da educação em língua materna, é fator importante nesse processo de (des)construção do pensamento de uma língua legítima.

Toda mudança na língua é resultado de uma variação. Portanto, não aceitar a variação é também não aceitar a mudança lingüística. É interessante observar que um juízo de valor só ocorre quando há variação. Se há o uso de uma variante de prestígio, a avaliação é positiva. Se há o uso de uma variante estigmatizada, a avaliação é sempre negativa. Daí, várias instituições concorrerem, juntamente com a escola, no esforço de impedir a mudança lingüística. Bagno (2003, p.123-124) cita-as: as academias de língua; o peso da tradição literária; o trabalho dos gramáticos e dicionaristas, empenhados em descrever e prescrever a língua “certa”; a burocracia em geral, o sistema jurídico, o poder legislativo; todo o aparato estatal com sua multiplicidade de órgãos e serviços públicos; as instituições religiosas; e os poderosíssimos meios de comunicação. Diante de todas essas instituições, a escola, de um modo geral, ainda é um dos principais motores desse trabalho de unificação da língua legítima.

Corbeil (2001, p.184) observa que “a principal força de regulação lingüística é a aprendizagem da língua como parte integrante do processo de enculturação, isto é, a aquisição da língua como modelo real de comportamento lingüístico”. E distingue três momentos: a aprendizagem primária ou familiar, a aprendizagem secundária ou escolar e a aprendizagem terciária ou contínua. E classifica os produtos da descrição lingüística em três categorias:

1º- As obras *normativas*, mais ou menos militantes do *bon usage*, quase sempre gramáticas ou livros didáticos de ensino da língua materna ou de uma língua estrangeira.

2º- As obras *descritivas*, de tipo lingüístico, cujo acúmulo, quando tratam de uma única e mesma variedade, acaba por consolidar este uso no papel de arquétipo da língua em detrimento dos demais usos.

3º- As obras *comerciais*, destinadas a uma clientela definida de compradores potenciais, e daí a preocupação com preço e com a adaptação às características dos usuários. São principalmente dicionários e manuais escolares (Corbeil, 2001, p. 193).

Essas obras são amplamente adotadas nas instituições de ensino, consolidando a língua legítima que se compara muito com um código jurídico. Código visivelmente observado em nossas gramáticas normativas, como afirma Paquette: “e se as gramáticas se apresentam até os nossos dias sob a forma de um verdadeiro código de direito, com a regra, os parágrafos, os artigos, as exceções quanto aos exemplos tirados dos autores, é porque elas têm mais ou menos uma função análoga à da jurisprudência” (2001, p.246).

Bortoni-Ricardo (2002, p.345) insiste que

a função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar sua escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico.

A função da escola é operar a verdadeira *educação em língua materna!* (cf. Bortoni-Ricardo, 2004a). Mas não se pode perder de vista, a questão levantada por Grannier (2006, p.71):

Embora o ensino da língua portuguesa tenha dado um grande salto de qualidade nos últimos trinta anos, resultado de novas abordagens, principalmente daquelas que se beneficiaram da Sociolingüística, da Lingüística Textual e do desenvolvimento de técnicas relativas à leitura e à produção de textos, ainda existem áreas onde os professores se sentem confusos entre a tradição escolar e as recomendações dos lingüistas.

Assim, concordo com Marcuschi quando afirma que, ao empregar a palavra *língua*, ele não se refere a “um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações lingüísticas imanentes”. Ao contrário, sua concepção de língua pressupõe

um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto e discurso*. Portanto, *heterogeneidade* e *indeterminação* acham-se na base da concepção de língua. (Marcuschi, 2001, p.43)

O caráter eminentemente social dos fatos lingüísticos e a percepção da variabilidade a que tais fatos estão submetidos continuamente (cf. Labov, 1972) reforçam a função social da linguagem.

A necessidade de uma língua padrão surgiu quando houve uma necessidade de institucionalização da língua oficial. Era preciso criar uma língua uniforme que servisse aos propósitos do Estado. A variação era (e ainda é!) considerada um problema. Daí ter surgido a *norma*, unificadora de todos os usos. Por isso, “a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a *organização da sociedade*. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais” (Marcuschi, 2001, p.35).

Percebe-se que, nos dias atuais, mesmo diante da profusão de gêneros textuais que circulam na sociedade, a variação e a mudança lingüística não são aceitas. Em especial, as variedades estigmatizadas (e seus usuários!) sofrem toda forma de preconceito e discriminação que advém, principalmente, daqueles que dominam as variedades prestigiadas pela sociedade. E a norma-padrão?

A norma padrão que paira acima de nós como uma espada pronta para decepar nossas cabeças já deixou há muito tempo de ser um instrumento de mera regulação lingüística: é, sim, um instrumento de opressão ideológica, de perseguição, de patrulha social, de discriminação e preconceito. Reformar o padrão, admitir como válidas as regras lingüísticas que já fazem parte da língua de todos os brasileiros, é uma obrigação política de todas as pessoas realmente comprometidas com a plena democratização deste país. (Bagnó, 2003, p.153)

E no processo educacional brasileiro, é preciso considerar o alerta de Bortoni-Ricardo (2005, p.144):

As escolas de zona rural ou de periferia atendem a uma clientela com características socioculturais específicas, que se distinguem das características da clientela das escolas urbanas dos bairros de classe média, principalmente no que se refere ao repertório lingüístico. Estas especificidades não são devidamente contempladas nos livros didáticos nem tampouco nas propostas curriculares, cabendo aos professores de crianças provenientes de uma cultura iletrada a pesada tarefa de fazer a adequação dos conteúdos programáticos aos antecedentes culturais de seus alunos. Alguns desses professores são membros da comunidade onde trabalham, outros são 'forasteiros', com *background* cultural diferente. Tanto uns quanto outros, porém, precisam aprender a identificar as características sociolingüísticas e culturais de seus alunos, de forma sistemática. Esta identificação é pré-requisito para a implementação de estratégias pedagógicas e interacionais que sejam sensíveis aos traços culturais dos alunos e proporcionem melhores resultados de aprendizagem.

Bortoni-Ricardo enfatiza a importância da adoção de formas de intervenção que sejam sensíveis aos traços culturais dos alunos. Foi considerando esse contexto que em 1987, Frederick Erickson postulou o conceito de uma *culturally*

*responsive pedagogy*, traduzido por Bortoni-Ricardo como uma *pedagogia culturalmente sensível*.

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores. (Erickson, 1987, p.355)

Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133) ressalta que é preciso contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia que seja sensível às diferenças sociolingüísticas e culturais dos alunos e aponta seis princípios fundamentais na implementação da sociolingüística educacional:

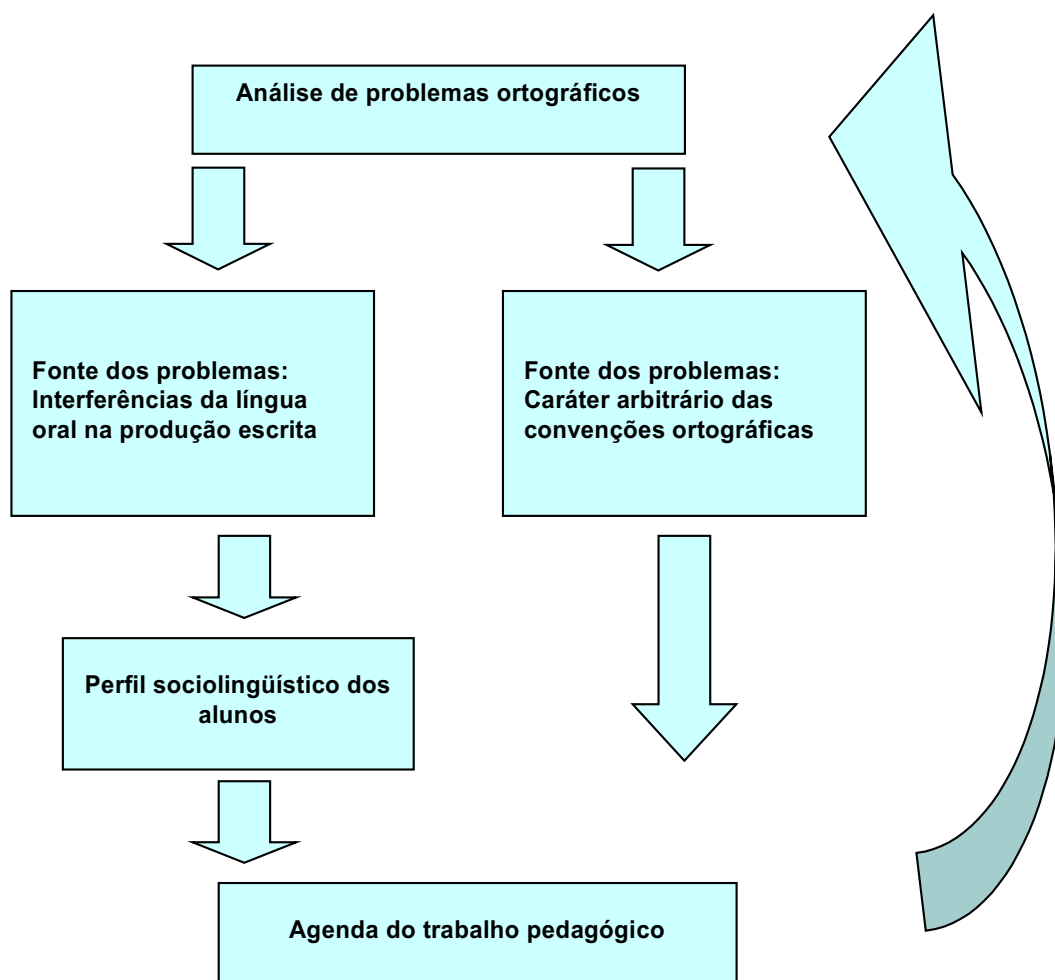
- 1- A influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas em seus estilos formais, monitorados.
- 2- O segundo princípio refere-se ao caráter simbólico das regras variáveis. Regras que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.
- 3- Este princípio relaciona-se à inserção da variação sociolingüística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Estudos revelam que professores sensíveis às diferenças sociolingüísticas e culturais desenvolvem intuitivamente estratégias interacionais em sala de aula bastante positivas. O aluno é ratificado pelo professor e pelos colegas como um falante legítimo e começa a alternar seu dialeto vernáculo e a língua de prestígio, principalmente quando está realizando eventos de letramento.
- 4- Os estilos monitorados de língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade, podemos nos valer de estilos mais casuais.
- 5- A descrição da variação na sociolingüística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa da variação na sala de aula. O ponto de partida da sociolingüística educacional é a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.
- 6- O sexto princípio refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Nesse processo, é preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com

o professor por meio de pesquisa que o enriqueça e o torne apto a promover uma auto-reflexão e uma análise crítica de suas ações (pesquisa de empoderamento e pesquisa colaborativa).

A mesma estudiosa ainda destaca que especialmente o professor alfabetizador precisa

[...] fazer a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita. (BORTONI-RICARDO, 2006b, p.268)

E apresenta um importante diagrama:



**Figura 3** – Análise de problemas ortográficos (Bortoni-Ricardo, 2006c, p.268)

Acredito, assim, que o professor precisa ter consciência de que no processo de produção textual, a revisão e a reescritura fazem parte do próprio processo de escritura.

Diante disso é importante organizar seqüências didáticas que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere aos processos de escritura-revisão-reescritura. Um dos aspectos para que uma aprendizagem bem sucedida ocorra é que o professor delimite *com* e *para* os aprendizes os reais objetivos da(s) atividade(s) a desenvolver. Normalmente,

estes objetivos não são delimitados, mas o professor exige o domínio do conjunto das capacidades necessárias para a escritura e a reescritura dos diversos gêneros textuais. Sabe-se que ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer, visando um objetivo. Espera-se que o aprendiz coordene sozinho todos eles. Não há como considerar para o aluno o caráter dialógico do texto dissociado de uma prática pedagógica condizente com os objetivos da língua materna. (Pereira, 2007, p.131-2)

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha acesso ao aparato teórico-metodológico que norteia os novos estudos do letramento a fim de fundamentar sua prática na verdadeira educação (sócio)lingüística.

### **3.2 A contribuição dos novos estudos do letramento**

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Além disso, tais propostas limitavam-se à classe média da sociedade, desconhecendo que esta atitude implicaria conseqüências profundas para os alunos das camadas populares que passavam, naquele momento, a também freqüentar a escola. De acordo com os PCN (1998), essa postura ainda parecia adequada, dado que a maioria dos alunos que tinha acesso à escola falava uma variedade lingüística bastante próxima da variedade considerada padrão e trazia, conseqüentemente, representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam os livros didáticos.

Uma nova postura em relação ao ensino de Língua Portuguesa só aconteceria no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas pela Lingüística sobre a variação lingüística, a psicolingüística, a lingüística textual, entre outras, possibilitaram significativos avanços nas áreas de educação, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro, de acordo com os PCN (1998, p. 18), “permitiu a emersão de um corpo relativamente coeso de reflexão sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna”.

Acrescenta-se que até os anos 50 não havia um interesse maior pelas questões envolvidas com o uso social da língua. Dos anos 50 aos 80, insistiu-se na supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma. Surgem, então, nessa época, segundo Street (1993), os expoentes do *modelo autônomo de letramento*. A partir dos anos 80, nos EUA e na Inglaterra, estudos sugerem uma relação contínua entre letramento e oralidade, mas esta posição ainda fica presa à “grande divisão”. Em contrapartida, Street (1993) propõe o *modelo ideológico de*

*letramento* que insere os estudos da relação fala e escrita ao contexto das práticas de letramento e às relações de poder inerentes a qualquer sociedade.

Na visão de Street (1995), não há um letramento, mas *múltiplos letramentos* tratáveis em seus contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, considerando-se também as relações de poder ali existentes. Avançando nesta perspectiva, Barton & Hamilton (2000) apresentam o conceito de práticas de letramento com foco na visão social e definem a natureza de letramento em seis proposições:

1. O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; essas podem ser compreendidas como eventos que são mediados pelos textos escritos.
2. Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios sociais.
3. As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder.
4. As práticas de letramento são direcionadas e encaixam-se em metas sociais amplas e em práticas culturais.
5. O letramento é historicamente situado.
6. As práticas de letramento transformam-se e novas práticas são freqüentemente acionadas por meio de processos de aprendizagem formal e informal.

Street (2003) acrescenta que Shirley Brice Heath descreveu um “evento de letramento” como “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”.

E apresenta o significado da expressão *práticas de letramento*:

Portanto, venho também empregando a expressão *práticas de letramento* (Street, 1988), que sugiro ser o mais robusto dos vários conceitos que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores dentro de uma abordagem social do letramento. O conceito das *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. (Street, 2003)

“O percurso do letramento deve ser então entendido como um contínuo de construção da leitura e da escrita que não tem propriamente um ponto de chegada”. (Mollica & Leal, 2006, p.39)

Considerando a formação docente, em entrevista ao Portal Educativo do Ceale, em fevereiro/2006, Ângela Kleiman defende um letramento profissional para o professor:

Esse é um conceito que surgiu com os ingleses, que são muito mais pragmáticos do que nós. Porque nós temos uma visão muito elitista – se o professor não leu o que eu, como acadêmica, li e acho que é bom ler, então ele não é leitor. Os ingleses mostram que a gente lê diferentes textos, de diferentes formas, com diferentes objetivos, em diferentes ocasiões, e tudo isso é leitura. Para o letramento no local de trabalho, não serve qualquer leitura. É qualquer leitura, desde que ela seja relevante para uma prática de formação de leitores. Então, para esse letramento situado, tanto faz ler Kant ou Paulo Coelho, se nada disso tem reflexo na sala de aula: o que interessa nessa perspectiva é o que o leitor ou escritor traz desses seus conhecimentos para uma atividade relevante, neste caso, da esfera profissional. Se uma dessas leituras tem esses reflexos, só então deve ser considerada uma prática de leitura relevante para o local de trabalho. (Kleiman, 2006b)

E sobre os reflexos dessas leituras na sala de aula, ela acrescenta:

Por exemplo, um professor de história, que traz trechos da *Ilíada* para tratar do tema das guerras. O professor de física, que leva textos de ecologia, sobre fontes de energia, para pensar sobre um conceito da sua disciplina. Enfim, as práticas de leitura são também práticas profissionais quando o professor leva textos para introduzir qualquer conceito relevante para a sua área. Então, porque o professor de português não pode levar um texto de história para sua aula? Quem disse que tem que ser só literatura ou gramática? Isso é um reflexo do professor-leitor, do que eu tenho chamado agente de letramento: um professor que consegue fazer um planejamento de aula e pensar: “bom, o que eu posso levar para eles lerem, para que entendam melhor esse conceito?”. Outro reflexo importante é o professor que motiva pelo entusiasmo, que forma outros leitores pelo exemplo. O professor alfabetizador tem que convencer outras pessoas de que a leitura é realmente uma coisa gostosa, que dá prazer, para introduzir os alunos no mundo da leitura. Então, tanto faz, do ponto de vista do letramento profissional, se ele leu ou não leu tal clássico. O interessante é que ele conte ou leia uma história com as crianças de tal modo que elas queiram ler mais depois. A gente sabe que a leitura não é só para fruição, mas primeiro você encanta o leitor. E quando o professor consegue fazer isto, você pode dizer: “a leitura dele tem reflexos na sala de aula”. (Kleiman, 2006b)

Kleiman ainda alerta para a importância da formação dos professores:

Se o professor do Ensino Fundamental vai ter que trabalhar com seus alunos letramentos múltiplos, para várias finalidades (burocrática, literária, escolar), que tipo de letramento o professor vai receber na formação continuada, quando se tem em vista o letramento profissional?

Uma esfera importante é a do letramento acadêmico, porque é isso que falta na formação dele. O escolar ele teve. O letramento acadêmico forma para pesquisar, buscar informação, permite uma abertura para a aprendizagem continuada. Porque também não dá para pensar que, se você é leitor de textos escolares ou de textos literários na escola, você será leitor de textos científicos. Essa concepção de letramentos múltiplos, situados e diferenciados segundo as atividades deixa isso bem claro. (Kleiman, 2006b)

Magda Soares (2005) em entrevista ao *Jornal Letra A – Jornal do Alfabetizador*, importante publicação do Ceale/UFMG, ao ser perguntada sobre “o que seria o mínimo que um alfabetizador deve aprender em sua formação”, responde:

**Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento**<sup>12</sup>. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas sociais e usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas... exige ainda a apropriação do conceito de texto, de gêneros textuais... Mas, além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes lingüísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler

---

<sup>12</sup> Grifo meu.



e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, os processos de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto, a *língua escrita*. Infelizmente esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores. (Soares, 2005, p.8)

Soares (2004a) enfatiza que é preciso *alfabetizar letrando* ou *letrar alfabetizando*. Ora, diante disso, a formação de um professor pesquisador que visa a educação (sócio)lingüística é essencial para a educação em língua materna.

Passo a discutir essa questão nos capítulos seguintes, considerando os contextos por mim pesquisados. Também darei continuidade ao aprofundamento de meu arcabouço teórico-metodológico, tendo em vista a própria natureza da pesquisa e os envolvidos nos contextos pesquisados: professores universitários, alunos de graduação, Tutores, Professores Cursistas... que demandaram a construção de um conhecimento (sócio)lingüístico específico para processos de formação inicial e continuada de professores da área da linguagem.

## **4 A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL: CURSO DE PEDAGOGIA**

Realizei uma pesquisa piloto em duas turmas do 1º Semestre/2005 quando ministrei a disciplina Ensino e aprendizagem da língua materna do curso de Pedagogia da UnB. Considerei a pesquisa piloto uma forma de executar a pesquisa com uma amostra reduzida para validar os instrumentos e procedimentos que utilizei ao longo dessa investigação.

*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica afirmam:*

Nos cursos atuais de formação de professor, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – “pedagogismo”, ou se dá atenção exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – “conteudismo”, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar na educação básica. (Brasil, 2001, p.23)

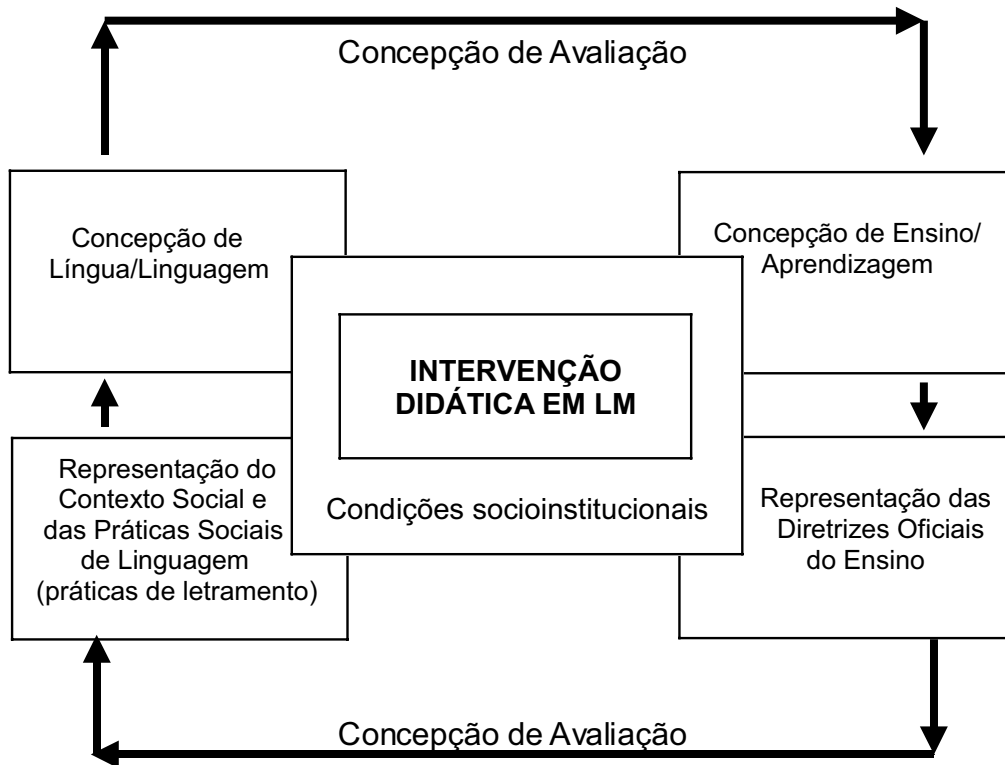
Essa preocupação com a construção de conhecimentos teórico-metodológicos orientou nosso trabalho de pesquisa.

### **4.1 A intervenção didática em língua materna em uma abordagem interacional**

Além do construto teórico já apresentado aqui (cf. a contribuição da (sócio)lingüística, dos novos estudos do letramento e da pesquisa etnográfica colaborativa), trabalhei também na perspectiva metodológica do campo do ensino-aprendizagem da língua materna, especialmente com os modos de intervenção a partir de uma abordagem interacional (cf. Pereira, 2001 e 2006a).

Pensar a intervenção didática em língua materna implica refletir sobre os elementos de base que influenciam essa intervenção: as concepções que o professor possui de língua/linguagem, de ensino/aprendizagem e de avaliação; suas representações do contexto socioinstitucional, das práticas sociais de linguagem (práticas de letramento) e das diretrizes oficiais do ensino; e também as condições socioinstitucionais nas quais o professor opera. Percebe-se que a avaliação torna-se um elemento central que perpassa os demais. A partir do momento em que todos esses elementos são considerados como integrados ao processo pedagógico, a importância da complexidade dessa questão é definida. A figura, a seguir, é uma

tentativa de representação dos diversos elementos que influenciam o processo de intervenção didática em língua materna.



**Figura 4** – Elementos que influenciam a intervenção didática em língua materna (Adaptado de Pereira, 2001)

Para interação entre a fundamentação teórica e a observação da sala de aula, os alunos da disciplina Ensino e Aprendizagem da língua materna basearam sua pesquisa no construto teórico-metodológico voltado para o campo do ensino-aprendizagem da língua materna: os *parâmetros da intervenção didática* (Pereira, 2001 e 2006a). Os parâmetros se constituem em diferentes categorias para analisar o que está presente em sala de aula. Dessa forma, no quadro abaixo, há aspectos que não são adequados a uma aprendizagem da língua materna nos moldes definidos pelas contribuições (sócio)lingüísticas mais recentes, mas eles ainda se encontram presentes nas salas de aula. Daí a importância de se refletir sobre tais questões com alunos que participam da formação inicial (e também do processo de formação continuada!) e ressaltar que uma prática docente consciente está diretamente associada ao tripé ação-reflexão-ação.

PARÂMETROS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA		
Finalidade das atividades propostas	- de aprendizagem - de interação social	
Aquisições visadas	- conhecimentos declarativos - conhecimentos procedimentais - conhecimentos condicionais	
Tipos de objetos de ensino-aprendizagem manipulados	- metalingüísticos - metalinguageiros - linguageiros	
Modo de encaminhamento das atividades pelo professor	- como um fim em si mesmas - com referência a conhecimentos anteriores - com referência a temáticas transversais	
Procedimentos de ensino adotados	- aulas expositivas	- sem interação com o aluno - com interação com o aluno
	- atividades em sala ou extraclasse	- sem orientação do professor - com orientação do professor - preestabelecidas pelo professor - negociadas com os alunos
Modo de realização das atividades	- estritamente individual - individual com possibilidade de interação (com o prof. ou alunos) - em grupos (dois ou mais elementos) - coletivo	
Movimentação do professor	- permanece à frente da turma - desloca-se na sala para verificar a realização da atividade - desloca-se na sala para interagir promovendo a aprendizagem	
Modalidade predominante das atividades desenvolvidas	- oralizada - oral espontâneo - oral trabalhado - escrita	
Reação do professor em relação ao comportamento dos alunos na realização das atividades	- fica alheio em relação ao desinteresse do aluno - conforma-se com a não realização da atividade pelo aluno - censura a passividade do aluno - estimula a participação do aluno na construção dos conhecimentos - explora o interesse do aluno	
Atitude do professor em relação às intervenções dos alunos	- ignora-as - repreende o aluno - solicita-as - valoriza-as	
Atitude do professor em relação aos "erros"	- não se manifesta - repreende o aluno - penaliza o aluno - alerta o aluno para que resolva o problema - promove meios para a resolução do problema pelo(s) aluno(s)	
Uso da avaliação	- para fins coercitivos - para fins socioinstitucionais - para fins pedagógicos	
Meios de ensino adotados	- quadro-de-giz ou magnético - atividades mimeografadas e/ou fotocopiadas - livro didático - material produzido pelos próprios alunos - recursos de localidade (biblioteca, laboratório de informática...) - livro paradidático...	

**Quadro 1** – Parâmetros da Intervenção Didática (Pereira, 2006a)

É necessário também salientar outros pontos em relação aos parâmetros (Pereira, 2006a, p.7):

1º- As problemáticas da elaboração, da apropriação e da intervenção estão interligadas, por isso é muito difícil isolar parâmetros que remetam unicamente à problemática da intervenção.

2º- Os parâmetros apresentados são aqueles que permitem caracterizar mais diretamente a atividade docente, não esquecendo que as condições socioinstitucionais, as representações e concepções do professor são aspectos que influenciam a intervenção.

3º- Os parâmetros não se esgotam nessa construção, pois as interações existentes na sala de aula são inúmeras e complexas.

4º- Os parâmetros não apresentam uma hierarquia, todos são aspectos importantes da intervenção didática que interagem entre si. Eles também não se excluem mutuamente.

Para uma melhor compreensão desse quadro, irei apresentar a indicação de algumas 'pistas' para uma intervenção didática em língua materna em uma abordagem interacional (Pereira, 2006, p.8-15). Essas pistas não pretendem ser um conjunto de regras ordenadas, dando uma descrição exata do que se deve ou não fazer. Constituem, na verdade, *orientações* para o professor que atua na educação em língua materna.

#### ▪ Finalidade das atividades propostas

**Análise** - Cumprir programas que valorizam a aquisição de conhecimentos declarativos é estabelecer apenas finalidades de aprendizagem. A vida ultrapassa os muros da escola. Estabelecer finalidades de interação social é pensar a aquisição de competências comunicativas linguageiras diversas que serão reinvestidas continuamente na vivência cotidiana do aluno e do futuro cidadão.

**Pista** - O estabelecimento da finalidade das atividades propostas é tanto de aprendizagem como de interação social: "ensinar/aprender" a língua materna na escola significa desenvolver competências em termos de interação social e, portanto, exercitar essas competências; também significa elaborar uma reflexão sobre essa intervenção e suas condições e modalidades. Ao "aprender a fazer fazendo" associa-se um aprender a fazer objetivando o fazer numa reflexão de cunho metacognitivo. Sendo o objetivo do ensino-aprendizagem da língua materna, principalmente, construir uma competência interacional, é fundamental para a delimitação das finalidades possuir uma concepção pragmática de língua/linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem.

#### ▪ Aquisições visadas

**Análise** - Trabalhar conhecimentos essencialmente do tipo declarativo não possibilita a criação de meios para o desenvolvimento de competências. Ser proficiente no uso da língua não implica necessariamente saber sobre a língua, mas utilizar a língua nas diversas situações languageiras. A escola, sem dúvida, tem condições de promover a aquisição de conhecimentos procedimentais necessários à construção de competências.

**Pista** - A aquisição de uma competência interacional envolve conhecimentos declarativos, condicionais e procedimentais. O passado recente do ensino-aprendizagem da língua materna provou que não é possível pretender o desenvolvimento do domínio da linguagem trabalhando apenas conhecimentos tópicos sobre ela. O professor precisa considerar que ensinar o que os alunos já conhecem ou fazem é pouco desafiador e ir além do que eles podem aprender é ineficaz. O ideal é partir do que eles dominam para ampliar o seu conhecimento, colocando-os em situações que os incitem a se envolver em um esforço de compreensão e de atuação autônoma.

#### ▪ Tipos de objetos de ensino-aprendizagem manipulados

**Análise** - Este item está estreitamente relacionado ao anterior, na medida em que a valorização dos conhecimentos declarativos em língua materna está associada à manipulação de objetos metalingüísticos desenvolvidos como um fim em si mesmos. Do mesmo modo, dedicar um espaço maior para a manipulação de objetos de linguagem e para a reflexão sobre esta atividade permite desenvolver conhecimentos procedimentais e condicionais. As atividades metalingüísticas não podem constituir um fim em si, mas precisam ser um meio para facilitar o enriquecimento da competência comunicativa dos alunos.

**Pista** - Em uma abordagem interacional, ocorre a manipulação de objetos metalingüísticos, metalinguageiros e languageiros nas situações de ensino-aprendizagem, isto é, no desenvolvimento de atividades que, preferencialmente, farão parte de um trabalho em projeto. É necessário haver uma preocupação com atividades da ordem da ação e atividades da ordem da reflexão, pois elas vão garantir o desenvolvimento das competências metalinguageiras dos alunos. Estas atividades envolvem, principalmente, a leitura e a escritura-revisão-reescritura (cf. Pereira, 2007) de textos de gêneros diversos.

#### ▪ **Modo de encaminhamento das atividades pelo professor**

**Análise** - Este item está estreitamente relacionado aos dois anteriores. É evidente que um professor que valoriza atividades puramente escolares e está mais preocupado com a aquisição e retenção de conhecimentos declarativos não tem tendência a relacionar os exercícios propostos com outros tipos de conhecimentos ou com temas transversais focalizados na escola.

**Pista** - Ao encaminhar a atividade, o professor relaciona-a a conhecimentos anteriores, a finalidades sociais e/ou a temas transversais. As *práticas sociais de letramento* fazem parte da vida do indivíduo. Por isso, as atividades precisam ampliar a capacidade do aluno no uso da linguagem, como também na reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução. A língua não pode ser estudada desvinculada de suas funções sociais.

#### ▪ **Procedimentos de ensino adotados**

**Análise** - Quando se afirma que a interação é um dos eixos centrais no ensino-aprendizagem de línguas, não há como pensar aulas expositivas sem interação, atividades desenvolvidas sem a orientação do professor, atividades apenas preestabelecidas pelo professor, sem negociação com os alunos.

**Pista** - Os procedimentos de ensino adotados centram-se nas mais variadas interações possíveis dependendo dos objetos manipulados e dos objetivos visados pelas atividades: interação professor e aluno, aluno e aluno, aluno e material didático, aluno e comunidade, aluno e instituição... Assim, por exemplo, a aula expositiva ocorre a partir de uma constante interação com o aluno; as atividades em sala de aula ou extraclasse acontecem com a orientação constante do professor; as atividades são negociadas com os alunos e entre os alunos; promove-se a discussão coletiva e o estudo do meio (entrevistas, visitas, coleta de dados...). A diversidade dos procedimentos adotados está diretamente ligada à diversidade de atividades: atividades para interagir, exercitar algum recurso lingüístico ou um aspecto da interação.

#### ▪ **Modo de realização das atividades**

**Análise** - Favorecendo a interação em todos os níveis (professor e aluno(s), aluno e aluno...), o professor torna-se um interlocutor entre outros, um mediador no processo, aquele que favorece a prática da língua sem esquecer a reflexão sobre a língua. É

preciso considerar que não basta adotar modalidades de realização das atividades (trabalho em grupo, trabalho coletivo...) para favorecer as interações (o grupo pode funcionar como um conjunto de indivíduos cujo interlocutor exclusivo é o próprio professor). Mas não é possível promover interações produtivas em termos de regulação da aprendizagem numa organização espacial tradicional em fileiras voltadas para a pessoa central do professor.

**Pista** - A realização das atividades acontece coletivamente, em grupos ou individualmente com possibilidade de interação com o professor ou com os alunos. Dependendo da atividade proposta, a espacialização da turma pode ser na forma de fileiras, em grupos ou em círculo desde que a interação seja promovida constantemente. A interação cooperativa entre alunos é capaz de promover a criação de uma zona de desenvolvimento proximal<sup>13</sup> e originar ajudas que podem fazer os participantes progredirem na aprendizagem através dessas zonas de desenvolvimento proximal. Em todo caso, a variação no modo de realização das atividades precisa ser coerente com os objetivos visados por essas atividades.

#### ▪ **Movimentação do professor**

**Análise** - A aula, em si, é uma interação. A movimentação do professor pode, no entanto, ser um fator para promover com mais ou menos frequência esta interação. Deslocar-se apenas para verificar a realização “correta” de uma atividade não promove a aprendizagem, mas deslocar-se (ou mesmo permanecer à frente) com o intuito de interagir com o aluno para poder criar e intervir na zona de desenvolvimento proximal, com certeza, promoverá a aprendizagem. Observa-se que este item pode ser associado aos dois anteriores, já que os procedimentos de ensino e o modo de realização das atividades pelos alunos são fatores de maior ou menor interação. Além de a situação de ensino-aprendizagem ser, em si, o palco de

---

<sup>13</sup> Vygotsky (1994) observa que a ajuda do adulto pode levar a criança a resolver questões mais complexas do que as questões que resolveria sozinha. Elaborou, assim, a noção de Zona de Desenvolvimento Real, como a margem de atuação em que a criança sozinha obtém sucesso, e a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, como a margem de atuação em que, com a ajuda de um par mais desenvolvido, a criança pode atuar em limites mais amplos que os da Zona de Desenvolvimento Real. Para Vygotsky, a possibilidade que tem a criança de passar do que ela sabe fazer com alguém ao que sabe fazer inteiramente só é o sintoma mais notável da dinâmica do seu desenvolvimento. Bruner (1983) formaliza a participação do par mais desenvolvido como uma forma de *scaffolding*, ou seja, um *andaime*, um suporte temporário. Para ele, o que distingue o homem como espécie não é somente a capacidade de aprender, mas também a de ensinar. As interações de *tutela*, características das interações adulto/criança, mostram como o Tutor produz as intervenções de *scaffolding*, isto é, de criação de andaimes, permitindo à criança realizar graças a esta ajuda o que ela não poderia cumprir sem ela.



diversos tipos de interações, a aula de língua materna, quando focaliza a ordem da ação, está inteiramente voltada para a questão da interação. A interação passa a ser não só um meio de ensinar/aprender, mas também um objeto de aprendizagem e, portanto, um objeto de reflexão metalinguageira.

**Pista** - A movimentação do professor na sala de aula acontece de forma a possibilitar sua interação com os alunos e dos alunos entre si. Ao deslocar-se, por exemplo, ele o faz não apenas para verificar a realização da atividade pelo aluno, mas para interagir com ele, promovendo a aprendizagem. Ao interagir com um grupo, ele age como um mediador da reflexão deste grupo, não como a única fonte de informações.

#### ▪ **Modalidade predominante das atividades desenvolvidas**

**Análise** - A respeito das atividades orais é preciso considerar que leitura mecânica e respostas orais a exercícios são atividades oralizadas que têm como base a atividade escrita e fazem parte do processo pedagógico, possuindo seu valor. Mas o desenvolvimento de uma competência interacional prioriza, principalmente, as atividades orais espontâneas e trabalhadas. Para a realização de tais atividades é necessário que o professor tenha uma concepção pragmática da língua/linguagem. Dessa forma, o estudo da língua não será desvinculado das suas funções sociais.

**Pista** - Como nas interações da vida real, as modalidades oral e escrita são trabalhadas separada ou simultaneamente na realização das atividades. E tanto as atividades escritas quanto as orais precisam ser objetivadas, isto é, transformadas em objeto de reflexão na medida em que essas modalidades da atividade de linguagem têm suas especificidades. Em uma concepção pragmática de linguagem o que predomina na natureza das atividades desenvolvidas não é apenas seu caráter escrito ou oral e sim sua funcionalidade. Por isso é importante que a realização das atividades (não apenas da área de Língua Portuguesa) estejam inseridas em projetos, com um objetivo claro e explícito para os alunos, como observa os PCN (1998). O trabalho em projeto, normalmente, favorece um trabalho conjunto das duas modalidades.

#### ▪ **Reação do professor em relação ao comportamento dos alunos na realização das atividades**

**Análise** - A 'ajuda' ao processo de aprendizagem requer que o professor crie zonas de desenvolvimento proximal e ofereça nelas a ajuda e o apoio necessários para que o aluno possa ir adquirindo mais possibilidades de atuação autônoma em

situações cada vez mais complexas. A autonomia do aluno e a regulação de suas ações constroem-se a partir das interações promovidas na classe. O professor que deseja a participação ativa do aluno na construção do saber estimula-o para isso, explora o seu interesse, precisa com o aluno as etapas de realização da atividade e os critérios para seu sucesso. Quando se visam competências comunicativas é preciso desenvolver essa autonomia em torno de atividades de linguagem e de reflexão metalinguagem. A motivação do aluno não advém simplesmente do esforço manifestado pelo professor para envolver os alunos na atividade. A motivação escolar do aluno requer que as atividades das quais ele é convidado a participar sejam atividades cujo caráter funcional ele reconheça.

**Pista** - A reação do professor diante do comportamento do aluno na realização das atividades está diretamente relacionada com seu empenho em promover atividades significativas para os alunos. Reagir contra a passividade do aluno e estimular sua participação são atitudes louváveis. No entanto, permanecem inócuas se não forem propostas atividades que despertem e mantenham a motivação do aluno. A motivação advém da natureza das atividades propostas e dos objetos manipulados nelas.

#### ▪ **Atitude do professor em relação às intervenções dos alunos**

**Análise** - Ao solicitar e valorizar as intervenções dos alunos, o professor favorece a construção de conhecimentos e demonstra ter consciência de que apenas sua exposição/transmissão não é suficiente para a construção do conhecimento e das competências e que ignorando suas dúvidas ou repreendendo o aluno, ele favorece a sua desmotivação para aprender.

**Pista** - O professor preocupado em promover interações construtivas do ponto de vista da aprendizagem e do ponto de vista da interação valoriza as intervenções do aluno e sempre as solicita. Sem a possibilidade de participação efetiva do aluno, não há possibilidade de criação de zona de desenvolvimento proximal nem de intervenção nela.

#### ▪ **Atitude do professor em relação aos “erros”**

**Análise** - Considerar o “erro” como a falta de conhecimento ou a falta de capacidade do aluno, ou mesmo não se manifestar em relação ao “erro”, é eliminar a oportunidade de intervir, compreendendo a construção do conhecimento (o seu

sistema cognitivo) que o aluno está para efetivar e a necessidade de promover atividades, estratégias para a resolução do problema pelo aluno.

**Pista** - Nesse contexto, os “erros” aparecem como a manifestação de hipóteses que merecem ser explicitadas. A atitude consciente do professor em relação a esses “erros”<sup>14</sup>, além de alertar o aluno para que resolva o problema, promove meios para resolução deste problema por ele.

#### ▪ **Uso da avaliação**

**Análise** - Atender às exigências socioinstitucionais é uma obrigação da escola, mas não se pode perder de vista a regulação do processo de aprendizagem e o desenvolvimento da avaliação formativa. A avaliação que possui a finalidade de classificar, feita normalmente ao final da etapa de uma unidade didática, geralmente não explicita seus critérios e tem um caráter puramente somativo.

**Pista** - É preciso considerar que a avaliação *da* aprendizagem e a avaliação *na* aprendizagem são importantes no ensino-aprendizagem. Na avaliação formativa, o professor orienta os alunos na elaboração dos critérios de avaliação de uma atividade a fim de que eles possam regular a própria aprendizagem, principalmente nas atividades de escrita-revisão-reescrita. O domínio dos critérios pelos alunos favorece um domínio das diversas operações de uma atividade metalinguageira ou linguageira e, conseqüentemente, o desenvolvimento metalinguageiro e linguageiro. Desse modo, a avaliação no processo de aprendizagem (que compreende a auto-avaliação pelo aluno e também a co-avaliação dos alunos entre si) passa a ser um elemento-chave do dispositivo pedagógico, indissociável dos objetivos de construção da autonomia do aluno e de desenvolvimento de competências linguageiras e metalinguageiras complexas.

#### ▪ **Meios de ensino adotados**

**Análise** - Os meios de ensino adotados pelo professor são auxiliares importantes, mas o seu uso deve levar em consideração os diversos elementos da situação de ensino-aprendizagem. Os meios de ensino adotados não permitem prever o modo como estes se inserem na prática pedagógica. A ausência do livro didático, por

---

<sup>14</sup> Sobre esta questão Bortoni-Ricardo (2004, p.100), no que diz respeito à educação em língua materna, afirma com propriedade: “...os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica”.

exemplo, pode ser o sinal de uma construção mais pessoal do professor levando em consideração o contexto social de seus alunos. Pode também ser o indício de um trabalho puramente mecânico, com base exclusiva em exercícios gramaticais. A análise dos meios empregados deve ser, portanto, relacionada com os outros *parâmetros da intervenção didática*.

**Pista** - Como observado anteriormente, os meios de ensino adotados podem ser variados. O importante é o uso que o professor faz deles tendo em vista os vários elementos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. Em si, os diferentes meios adotados não determinam a qualidade da intervenção docente.

Como a maioria dos alunos da disciplina Ensino e aprendizagem da língua materna do curso de Pedagogia da UnB não atuava em sala de aula, esta experiência de pesquisa foi muito importante para estabelecer a ligação entre a teoria e a prática.

#### **4.2 A construção do Vocabulário Crítico do livro: Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula**

Para a melhor sistematização dos conhecimentos relacionados à sociolingüística educacional, durante a discussão do livro *Educação em língua materna: a sociolingüística em sala de aula* (Bortoni-Ricardo, 2004), os alunos do 1º semestre/2005 construíram um Vocabulário Crítico do livro (cf. infra). Esta foi uma decisão conjunta, pois a maioria deles, além de não dominar a terminologia específica da sociolingüística ainda não tinham sequer estabelecido algum contato com os conhecimentos referentes especialmente à sociolingüística educacional. Dessa forma, eles consideraram fundamental não só o domínio desses conceitos, mas a compreensão exata desse referencial teórico-metodológico para uma reflexão consciente da prática pedagógica no processo de educação em língua materna. Inicialmente, o vocabulário crítico foi organizado em duplas e depois discutido coletivamente com a turma.

Quero ressaltar ainda que além de alunos do curso de Pedagogia, também freqüentaram a disciplina Ensino e aprendizagem da língua materna alguns alunos do curso de Licenciatura em Letras. Ficou evidenciado, não só nesse semestre, mas em outros também, a necessidade, na grade curricular do curso de Letras, de uma disciplina que abordasse as questões em torno da alfabetização e do letramento e

os processos de intervenção didática em língua materna. Os professores que atuam nas séries ou ciclos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio precisam dominar essas questões urgentemente .

A seguir, o vocabulário crítico organizado pelos alunos do 1º semestre/2005 da disciplina Ensino e aprendizagem da língua materna:

### **VOCABULÁRIO CRÍTICO**

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

**Adequação lingüística**: É a forma de um falante utilizar sua fala, de acordo com o momento e o ambiente no qual está inserido e seguindo as normas e os padrões definidos em sua cultura, podendo manifestar-se coloquialmente (por exemplo, quando se encontra diante de pessoas conhecidas ou em momentos descontraídos), ou formalmente (quando está diante de uma pessoa desconhecida ou em locais formais).

**Assimilação**: Este fenômeno lingüístico acontece quando, numa seqüência de sons parecidos, um deles assimila o outro, que desaparece. Ex.: falando – falanu.

**Atributos de um falante**: São aqueles que fazem parte da própria individualidade do falante, como por exemplo: sua idade, sexo, status socioeconômico, nível de escolarização etc.

**Codificação lingüística**: Processo de padronização da língua estabelecido pela imprensa, obras literárias e, principalmente a escola. São fatores que, ao longo do processo sócio-histórico, vêm influenciando os falares urbanos, como a ortografia (definição do padrão correto de escrita), a ortoépia (do padrão correto da pronúncia), da composição de dicionários e gramáticas.

**Competência comunicativa**: Conceito criado por Dell Hymes (1966) que inclui as regras que orientam a formação das sentenças e as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. Permite ao falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.

**Comunidade de fala**: Local onde convivem falantes de diversas variedades regionais.

**Contínuo de monitoração estilística**: Linha imaginária onde se situam desde as interações totalmente espontâneas (menor monitoração) até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante (maior monitoração).

**Contínuo de oralidade-letramento**: Linha imaginária onde se dispõem os eventos de comunicação, conforme sejam eles eventos mediados pela língua escrita que são os eventos de letramento, ou eventos de oralidade em que não há influência direta da língua escrita.

**Contínuo de urbanização:** É o contínuo onde podemos situar qualquer falante do português brasileiro, levando em conta a região onde ele nasceu e vive. Em uma das pontas da linha imagina-se que estão situados os falares rurais mais isolados. No pólo oposto, estão as variedades urbanas que receberam maior influência dos processos de padronização da língua. No espaço entre eles, está localizado o grupo urbano, formado de migrantes de origem rural que preservam seus traços culturais, notadamente o repertório lingüístico e as comunidades interioranas situadas em núcleos semi-rurais.

**Cultura de letramento:** Cultura permeada pela leitura e escrita.

**Cultura de oralidade:** É predominantemente oral, observada, principalmente, no domínio do lar em relações permeadas pelo afeto e informalidade.

**Desnasalização:** Fenômeno que ocorre em sílabas finais átonas com travamento nasal; é a supressão da consoante (ou semivogal) de travamento nasal nas sílabas de padrão CVC (consoante/ vogal/ consoante). Ex.: virgem>virge, homem>homi, fizeram>fizeru.

**Domínio social:** É o espaço físico onde as pessoas interagem assumindo suas obrigações e direitos que são definidos pelas normas socioculturais existentes na sociedade.

**Erros de português:** São simplesmente diferenças entre variedades da língua. Normalmente tais diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde prevalece uma cultura de oralidade e a usada na escola, permeada pela leitura e escrita, isto é, por uma cultura de letramento. Ao estudar-se as tendências evolutivas da língua tem-se facilmente as explicações para os “erros” dos alunos e nota-se claramente quão inadequada e preconceituosa é a expressão.

**Eventos de letramento:** São eventos mediados pela língua escrita. Os interagentes se apóiam em um texto escrito, que pode estar presente no ambiente da interação ou pode ter sido estudado ou lido previamente.

**Eventos de oralidade:** Eventos de comunicação onde não há influência direta da língua escrita. A fala pode ser menos ou mais monitorada, dependendo de três fatores básicos: ambiente, interlocutor e tópico da conversa, conforme o alinhamento assumido diante deles, se de familiaridade ou não.

**Fatores lingüístico-estruturais:** Fatores da própria língua, tais como o ambiente fonológico em que o segmento que está em variação ocorre, a classe da palavra, a estrutura sintática. Em suma, os fatores lingüísticos estruturais podem ser, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e até discursivos.

**Fatores socioestruturais:** Representam atributos estruturais de um falante: idade, sexo, status socioeconômico, nível de escolarização etc. São atributos que fazem parte da própria individualidade do falante.

**Fatores sociofuncionais:** Resultam da dinâmica das interações sociais, influências

obtidas tanto na rede social, com quem o indivíduo efetivamente interage, como no grupo de referência, com quem não interage fisicamente, mas tem como modelo para sua conduta.

**Grupos rurbanos:** São formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório lingüístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.

**Insegurança lingüística:** Ocorre diante de exagerada formalidade e rigor no uso da fala, no momento de transição entre o domínio do lar (com predominância da cultura de oralidade) e o da escola (onde ocorre a cultura de letramento). Acontece pela pressão comunicativa criada na interação.

**Monitoração lingüística:** Caracteriza-se pela observação atenta da linguagem. Uso de uma linguagem mais cuidada. Ocorre tanto em eventos de oralidade quanto de letramento.

**Monotongação:** É o processo de supressão da semivogal nos ditongos, como em roupa>ropa, rouba>róba.

**Neutralização:** É a troca dos fonemas / r / e / l / que configuram traços descontínuos, só encontrados no pólo rural ou a neutralização destes fonemas nessa posição pode caracterizar um problema articulatório, que tem de ser tratado por fonoaudiólogos.

**Papel social:** É um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Eles se constroem no próprio processo de interação humana.

**Pedagogia culturalmente sensível:** Pedagogia que está atenta às diferenças entre a cultura que os educandos representam e a cultura da escola, e que mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar educandos sobre essas diferenças.

**Preconceito lingüístico:** Extrema valorização dos falares de maior prestígio, que alimentam rejeição e preconceito em relação a outros falares.

**Pressão comunicativa:** Pressão exercida sobre o falante geralmente quando esse não se encontra à vontade num determinado domínio social por não dispor dos recursos comunicativos necessários.

**Recursos comunicativos:** São recursos gramaticais, de vocabulário, estratégias retórico-discursivas que um falante precisa dispor para viabilizar seu ato de fala. São adquiridos conforme o falante amplia suas experiências na comunidade onde vive, assumindo vários papéis sociais. Mas é, principalmente, a escola a responsável por ampliar a gama de tais recursos, que possibilitarão ao falante atender às convenções sociais que definem o uso lingüístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação.

**Repertório lingüístico:** São palavras e expressões características da cultura do falante.

**Rotacismo:** Fenômeno que consiste na passagem do // para /r/, como em: planta>pranta. É bastante estigmatizado na cultura urbana, pois tem maior ocorrência nos pólos rural e rurano (migrantes do meio rural ou com grande influência deste), caracterizando-se como traço descontínuo.

**Saliência fônica:** Baseia-se na constatação de pesquisadores para a tendência em empregar o plural nas formas verbais fonologicamente mais salientes, isto é, quando a forma da terceira pessoa do plural for muito distinta da terceira do singular, há mais chance do falante em fazer a flexão. Quanto maior for a diferença (saliência) entre as duas formas maior possibilidade de o falante realizar a flexão e quanto mais forem semelhantes menor a probabilidade de se realizar a flexão.

**Traços descontínuos:** Caracteriza palavras e expressões típicas dos falares situados no pólo rural e que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do pólo urbano. Têm, portanto, uma distribuição descontínua porque seu uso é descontinuado nas áreas urbanas, não está presente em todo o “contínuo de urbanização”, apresentando, por isso, alto grau de estigmatização nas comunidades urbanas.

**Traços graduais:** São traços que estão presentes na fala de todos os brasileiros e, portanto, se distribuem ao longo de todo o contínuo; têm uma distribuição gradual, dessa forma, não são estigmatizados.

**Travamento silábico:** No padrão CVC, é a segunda consoante que fecha a sílaba. São as consoantes que travam sílabas as que estão sujeitas a maior variação no português brasileiro, pois tendem a ser suprimidas principalmente em estilos não monitorados.

**Variação lingüística:** Está diretamente relacionada à diversidade lingüística. A variação faz parte das línguas humanas.

**Variação regional:** São certas diferenças regionais também chamadas dialetais, manifestadas mais na pronúncia de alguns sons, no ritmo, na melodia e em algumas palavras.

**Variante:** Formas lingüísticas diferentes que veiculam o mesmo sentido.

**Variedade regional/falar/dialeto:** São os diferentes falares presentes nas diversas culturas. Instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social.



Foi possível confirmar após a construção do Vocabulário Crítico que os alunos, colaboradores da pesquisa, confirmaram a importância do domínio dos conceitos apresentados e assimilaram esses conceitos, empregando esses conhecimentos durante a pesquisa em sala de aula.

### **4.3 A construção do Roteiro de Entrevista**

Durante a pesquisa piloto, observei a necessidade de construir um roteiro de entrevista com o objetivo de traçar o perfil social dos alunos do curso de Pedagogia, sua trajetória educacional/profissional e sua relação com a língua portuguesa e o curso de Letras ou Pedagogia. A aplicação desse instrumento de pesquisa possibilitou uma amostra reduzida para validar os instrumentos e procedimentos que utilizei ao longo dessa investigação. Considerando que esta é uma pesquisa piloto, não apresento os dados desse instrumento. Nos capítulos 5 e 7, os dados obtidos serão apresentados e analisados. A seguir, o instrumento construído.

#### **- Roteiro de Entrevista aplicado junto aos alunos do curso de Pedagogia – UnB**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA  
PESQUISADORA: ANA DILMA DE ALMEIDA PEREIRA  
INSTRUMENTO: ROTEIRO DE ENTREVISTA I**

Caríssimo(a) aluno(a) colaborador(a),

Atualmente, estou desenvolvendo uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Lingüística que tem como objeto de investigação a educação (socio)lingüística na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação participativa e colaborativa que busca verificar, principalmente, o espaço que tem sido deixado para as contribuições da Lingüística e, mais especificamente, da Sociolingüística aplicada à Educação em disciplinas da área de Linguagem, nos cursos de formação inicial de professores.

Nesse sentido, sua participação é de inestimável valor. Desde já, agradeço sua efetiva colaboração, colocando-me à disposição para maiores informações.

Um carinhoso abraço,  
Ana Dilma de Almeida Pereira  
Março/2005

#### **Orientações Preliminares**

O presente “Roteiro de Entrevista” é constituído de três partes articuladas, que podem ser assim representadas:

A – Seção I – Dados gerais/perfil social

B – Seção II – Perfil/trajetória profissional

C – Seção III – Você, a língua portuguesa e o curso de Pedagogia/Letras

Sei que é desnecessário dizer, mas você deve ficar absolutamente seguro(a) do sigilo das informações prestadas. Em hipótese alguma, divulgarei dados constantes desse roteiro de entrevista sem a sua prévia autorização.

Os espaços para as respostas do roteiro não são rígidos. Portanto, havendo o desejo de fornecer desdobramentos sobre qualquer item proposto, identifique-o e anexe o complemento da resposta ao presente instrumento.

### **Instrumento: Roteiro de Entrevista I**

#### **A – Seção I – Dados gerais/perfil social**

A1- Qual seu nome completo? Como você prefere ser chamado(a)?

A2- Onde (cidade/estado) e quando (mês/ano) você nasceu?

A3- Há quanto tempo você reside no Distrito Federal?

A4- Em que localidade do DF você mora (Plano Piloto, Guará, Sobradinho...)?

A5- Se você já morou fora do DF, diga em quais localidades (cidade/estado) e o período de moradia (Ex.: de 1992 a 2002).

A6- Qual é seu estado civil?

A7- Você tem filhos? Quantos?

A8- Assinale a faixa sócio-econômica em que você enquadra sua renda familiar:

- a- ( ) até 05 salários mínimos
- b- ( ) entre 06 e 10 salários mínimos
- c- ( ) entre 11 e 20 salários mínimos
- d- ( ) entre 21 e 30 salários mínimos
- e- ( ) acima de 30 salários mínimos

A9- Você reside em casa própria? Caso negativo, informe qual a situação de sua moradia (com parentes, aluguel, etc).

A10- Você tem meio de transporte particular?

A11- Você tem computador em sua residência?

A12- Você dispõe de endereço eletrônico (e-mail)? Qual?

#### **B – Seção II – Perfil/trajetória profissional**

B1- No Ensino Médio (antigo 2º grau), qual é a sua formação (Curso Normal/Magistério, Curso Técnico, Curso Regular)?

B2- Quando você concluiu o Ensino Médio?

B3- Que outros cursos você realizou durante esse tempo?

B4- Por que você decidiu fazer o curso de Pedagogia (ou curso de Letras)?

B5- Atualmente qual a sua atividade profissional?

B6- Se você trabalha na área de magistério, há quanto tempo você atua como professor (ou mesmo monitor/auxiliar) da Educação Infantil e das séries iniciais? Você atua em instituição pública ou privada?

B7- Fale um pouco da sua experiência na área de magistério. Procure evidenciar os lugares onde trabalhou, o período trabalhado, as funções que exerceu e em quais séries foi regente.

### **C – Seção III – Você, a língua portuguesa e o curso de Pedagogia/Letras**

C1- Pense na área de língua portuguesa e escreva nos quadrinhos abaixo as cinco palavras que primeiro vêm à sua cabeça:


C2- Dessas cinco palavras que você escreveu, quais as duas que você considera mais importantes? Por quê?

C3- Você gosta de língua portuguesa? Como foi sua trajetória com a língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio?

C4- Se você fez o Curso Normal/Magistério, este curso lhe ofereceu subsídios para ser um educador em língua materna, isto é, trabalhar com segurança, especialmente, com a alfabetização de crianças, jovens e adultos?

C5- Você está cursando Pedagogia (ou Letras). Você acha que o curso está lhe oferecendo subsídios importantes para sua formação como (futuro) educador em língua materna?

C6- Para você que já atua em uma instituição de Ensino Fundamental como professor (ou mesmo monitor/auxiliar), você acha que o curso de Pedagogia (ou Letras) já está provocando mudanças em sua prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à sua atuação como educador em língua materna? Por quê?

C7- Que aspectos você espera que sejam trabalhados em sua formação como educador em língua materna? Justifique.

C8- Você, em algum momento, já teve contato, em sua formação no curso de Pedagogia (ou Letras), com os seguintes conhecimentos: variação lingüística e preconceito lingüístico; a norma-padrão e as variedades não-padrão; o tratamento do “erro” pelo professor de língua materna; a interação na sala de aula: os papéis sociais do professor e dos alunos? Você acredita que estes conhecimentos são importantes para a formação inicial de professores?

Minha sincera gratidão! Suas reflexões são muito importantes para minha pesquisa. Sei que você precisou dispor de um tempo significativo para preencher este instrumento. Por isso mesmo, renovo meus agradecimentos e admiração. Valeu! Um grande abraço!

#### **4.4 A pesquisa em sala de aula pelos alunos do curso de Pedagogia**

Considerando que esta é uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica colaborativa, apresentarei uma amostra de análise a partir do processo de *indução analítica* empregado para estabelecer elos entre os registros de pesquisa e as minhas asserções tendo em vista a pesquisa piloto por mim desenvolvida no contexto do curso de Pedagogia. São analisados alguns relatórios da pesquisa desenvolvida pelos alunos da graduação em salas de aula da rede pública e particular de ensino do Distrito Federal. Para proceder à análise, apresento alguns excertos de relatórios de pesquisa, sublinho e enumero trechos mais significativos para esta investigação, para em seguida apresentar a análise.

Quero ressaltar que, para a realização da pesquisa, os alunos foram orientados a obter a autorização da instituição de ensino onde se realizaria a investigação, além de receber orientações específicas quanto à constituição e a organização do relatório. A bibliografia básica que fundamentou esse trabalho dos alunos do curso de Pedagogia foi:

- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G.. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.13-84.
- BAGNO, Marcos. A dupla face do “erro” gramatical: a face lingüística e a face sociocultural. Texto veiculado (via e-mail) no Laboratório de Sociolingüística I – LIV/UnB, coordenado por Stella Maris Bortoni-Ricardo. Brasília: UnB, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolingüística em sala de aula*. São Paulo: Parábola editorial, 2004.
- PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Belém, 2001. 2v. 212f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará.

Os resultados da pesquisa foram socializados e discutidos amplamente com toda turma.

a- Excerto do Relatório de Pesquisa em sala de aula realizado na Disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Materna do curso de Pedagogia – UnB no 1º Semestre/2005 pelas alunas Karla A. Ismail e Érika R. de Freitas:

Em visita realizada ao Colégio **X** do Gama (1), instituição privada de Ensino Fundamental, observamos a intervenção didática em Língua Materna na prática. Assistimos a uma aula de português, em uma turma de 3ª série (domínio social homogêneo) com 23 alunos, todos eles na faixa etária de 8 a 10 anos (ou seja, falantes com atributos semelhantes, pertencentes à mesma comunidade de fala) **(2)**.

[...]

P: - Já terminaram? Responderam?

A's: - Não...

P: - Então é melhor respondê! Gente, silêncio! Enquanto não tivé silêncio, vai demorá mais prá í lanchá... Vocês não são assim! Só porque tem visita aqui hoje vocês tão querenu me envergonhá! **(3)**

A'S: - Ah não, tia! (conversando alto)

P: - Vocês tão demoranu demais, vamu corrigí isso logo!

P: - Então vamu lá...Vamu corrigí os exercícios!

P: - Na primeira aí, acompanha pessoal! “A avó é tão amiga quanto a mãe... É o que aí?”

A's: (em silêncio)

P: - É de igualdade, né? Olha, “tão amiga quanto...”.

P: - Responde aí gente! No outro, muito admirado.O que eu coloco?

A's: - Admiradíssimo!

P: - E se for “muito bom?”

A's: - Ótimo!

A1: - Bonzíssimo, tia!

P: (escrevendo as respostas no quadro) – A resposta é ótimo ou boníssimo.

\*Obs: A professora não olhou se todos tinham respondido no caderno e não interveio diretamente no erro de um dos alunos (o que respondeu bonzíssimo). Não valorizou quem acertava o exercício e não estimulava a participação, simplesmente ficou alheia **(4)**.

[...] A correção do exercício se mostrou como objeto metalingüístico sobre uma atividade já preestabelecida pelo professor, sem reflexão alguma sobre a língua e sem ampliação dos recursos comunicativos dos alunos. [...] Nesse momento, era necessário que o professor tivesse uma concepção pragmática de língua/linguagem, para que o estudo da língua não fosse desvinculado de suas funções sociais (Pereira, 2001) **(5)**, além da criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo apoio para que o aluno possa exercer sua autonomia e para que tenha uma atitude mais participativa nas aulas, sentindo-se motivado.

[...] Após o intervalo, iniciou-se um trabalho de leitura e interpretação de texto a partir do livro de História “Pequeno Cidadão do Distrito Federal”, 3ª série. O título do texto que estava sendo lido era: “Correio Braziliense. Se o jornal é de Brasília, por que o Z”?

Início da leitura:

P: - Um começa a lê e vai parando e outro continua...

A's: - Tia, eu sou ruim na leitura!

A's: - Eu também, eu também (...).

(barulho e conversa paralela)

P: - Tem gente que não tá sendo educado prá fazer silêncio! Psiu! Virô bagunça! Se cada um passá um zípi nessa boca vai dá prá escutá a Caroline lenu..

A: “A resposta vem de longe...” (lendo baixo)

P: - Peraí! Tá errado, lê mais alto...

A: - “Quanu o jornal nasceu, em 1808...”

P: - É quando! (gritando)

Nesse evento a professora identifica um suposto “erro” na decodificação do texto (quanu) e logo oferece o modelo da variante padrão. Contudo, a forma não-padrão apresentada é resultado de um fenômeno de assimilação, muito presente em nossa língua, presente

inclusive em falas anteriores da própria docente (por exemplo, quando pronuncia “lenu” referindo-se à palavra lendo) (6).

É interessante notar também, que a professora parece não ter percebido que no momento em que usa infinitivo verbal (passar, escutar, dar), ela passa por um processo de travamento silábico, onde sua pronúncia passa a ser: passá, escutá e dá. Nesse momento seria necessário atentar aos alunos que em infinitivos verbais existem consoantes que travam sílabas e que estão sujeitas a uma maior variação no português brasileiro, pois tendem a ser suprimidas principalmente em estilos não-monitorados (Bortoni-Ricardo, 2004), só que, é claro, de maneira mais simplificada e sem utilizar essa nomenclatura, trata-se apenas de explicitar as diferenças e de não reconhecê-las como erro (7).

(1) Cidade Satélite de Brasília.

(2) O livro *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula* de Stella Maris Bortoni-Ricardo foi bibliografia básica para o desenvolvimento da disciplina e para a realização da pesquisa em sala de aula. É importante destacar que as alunas têm consciência “que o trabalho do professor de línguas tem que considerar inúmeros contextos de fala, tirar partido das distintas experiências comunicativas dos alunos, de seus papéis sociais, de forma a desenvolver práticas variadas de letramento”. (Mollica, 2004, p. 22)

(3) “Como é possível para um aluno ser sujeito do seu próprio processo de letramento se a ele estiver reservado somente o papel de ouvinte? Se a fala é o modo básico da comunicação, como propõe Phillips (1972), por ser a forma como os alunos comunicam ao professor e a seus pares o que aprenderam, como conceber uma aprendizagem produtiva e um desempenho escolar satisfatório se a comunicação permitida para o aluno em sala de aula ficar restrita ao que o professor solicita dele?” (Dettoni, 1995, p.82).

(4) As alunas que realizaram a pesquisa em sala de aula reconhecem que o processo de aprendizagem pode se beneficiar de estratégias verbais e não verbais positivas que a professora pode empregar sempre que qualquer aluno tome a palavra para fazer perguntas ou trazer contribuições. Esse processo inclui também a importância de o professor desenvolver uma escuta sensível.

(5) O trabalho baseado no ensino de regras gramaticais e não em uma reflexão linguística de textos que tenham uma função social ainda se faz presente mesmo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Geraldini (1997, p.20), “numa concepção tradicional, o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos. Isto supõe uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo desse saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno”.

(6) Compreender os fenômenos concernentes à variação lingüística e, principalmente, que os “erros” são diferenças entre variedades da língua é fundamental no processo de formação inicial de professores. Como afirma Bortoni-Ricardo (2007): “... a introdução de informações referentes à variação fonológica no horizonte dos alfabetizadores é muito importante porque grande parte das dificuldades que os nossos alunos vão apresentar na leitura e na escrita está justamente relacionada a esse componente variável da fonologia” .

(7) É preciso considerar que “... a leitura e a escrita são parasitárias da fala e de que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a compreensão do princípio alfabético subjacente à ortografia do português e de um grande número de línguas” (Bortoni-Ricardo, 2007).

b- Excerto do Relatório de Pesquisa em sala de aula realizado na Disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Materna do curso de Pedagogia – UnB no 1º Semestre/2005 pela aluna Maria S. Costa:

Para a realização deste relatório foi feita observação de campo em uma escola pública localizada na cidade satélite de Santa Maria, Distrito Federal. [...] A observação foi em uma das 1ª séries do turno vespertino, no dia 02 de junho de 2005.

[...] a professora visitou as crianças em suas carteiras e orientou quanto à execução do exercício proposto:

A – a minha figura é mais maior. (durante uma atividade de recorte e colagem de figuras. A criança estava comparando sua figura com a de outra criança)

P – é *mais maior* ou maior?

Depois, para o mesmo aluno;

P – não pode ser muito grande, maior que essa não vai dar de colar no caderno.

Neste evento de oralidade a professora intervém corrigindo a fala do aluno, de *mais maior* para *maior*, enfatizando o uso da regra-padrão no grau do adjetivo (1). [...]

Na perspectiva de uma **pedagogia culturalmente sensível**, proposta por Bortoni-Ricardo, caberia à professora promover a *identificação* e a *conscientização* da diferença existente entre a variante-padrão e a não-padrão. Desta forma, ela poderia oferecer a regra-padrão como modelo para possibilitar a criança a percepção da diferença e não retificar a fala da criança; poderia, por exemplo, ter estimulado uma observação mais abrangente do assunto e apresentado a variante padrão: “- é mesmo, a sua parece maior? Como você percebeu isso?”.

[...] Em outra atividade de escrita, enquanto a professora passeava entre as carteiras;

P – o certo é cabeçalho, com lh. - (a pronúncia desta palavra sai com o som de *lio* e não *lho*)

Algum tempo depois, a professora utiliza a mesma expressão que havia censurado:

P – todo mundo fazendo o cabeçário!

Neste caso, não foi possível compreender se a professora estava respondendo uma pergunta ou corrigindo a pronúncia ou escrita da criança. No entanto, alguns minutos depois, ela utiliza a variante não-padrão. O uso da variante não-padrão é muito comum e decorre do fato, apresentado por Bortoni-Ricardo, de que esses dois fonemas // e /r/ são, do ponto de vista articulatório, muito semelhantes, na verdade, a pronúncia da palavra *cabeçalho* é feita como *cabeç(álio)* e como o som do // e do /r/ são semelhantes, ocorre o uso dessa variante não-padrão. O comportamento da professora, frente ao uso dessas duas variantes, confunde a criança, que não compreende por que ela não pode falar e

escrever de uma forma específica, mas a professora pode (2). Se a professora fosse um pouco mais sensível à variedade lingüística utilizada pelas crianças perceberia que a variante não-padrão possui uso freqüente entre seus alunos. Uma boa forma de tratar a questão seria “descobrir” porque essa variedade é tão utilizada, e junto com os alunos, analisar quando cabe ou não o uso de uma ou outra variante.

É necessário criar um espaço de estímulo à leitura e uso da linguagem enquanto instrumento de comunicação social, ampliar o vocabulário dos alunos e, ao mesmo tempo possibilitar autonomia para que eles busquem o conhecimento. A criança deve entender o que está fazendo. Somente circular palavras que começam com T ou D, ou saber que falar assim é errado que escrever desta forma é incorreto, não contribui em nada caso a criança não tenha instrumentos para perceber o porquê do uso desta ou daquela regra/palavra.

[...] O ideal é apresentar textos de uso social e ler e relê-los várias vezes, sempre abordando um aspecto diferente: o significado das palavras, a função do texto, o que os alunos mais gostaram, enfim é trabalhar o texto enquanto objeto de compreensão da língua (3). As crianças podem ser estimuladas a produzirem seus próprios textos, elas mesmas escolhendo as palavras e a história a contar e não reproduzindo textos como a peteca colorida e outros tão sem sentido quanto este.

[...] A intervenção didática numa abordagem interacional e a adoção de um olhar sociolingüístico no ensino de LP [língua portuguesa], podem promover mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem desta disciplina, pois criará um espaço para a AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO do significado da língua e linguagem para o sujeito (4).

(1) “Como se vê, os padrões de interação em sala de aula parecem ser, em grande parte, definidos por um conjunto de crenças e orientações (os esquemas de conhecimentos) que permeiam todo trabalho conjunto de professores e alunos. Além do quê, essas crenças e orientações determinam o tipo de relação que se estabelece entre os participantes da interação, no caso da sala de aula, entre professores e alunos”. (Dettoni, 1995, p.21)

(2) Verifica-se aqui a necessidade de se desenvolver uma atitude culturalmente relativista em relação às diferenças sociolingüísticas no português do Brasil. “O Relativismo Cultural é uma postura adotada nas Ciências Sociais, inclusive na Lingüística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras. Quando consideramos que as variedades da língua portuguesas empregadas na escrita ou usadas por pessoas letradas quando estão prestando atenção à fala não são intrinsecamente superiores às variedades usadas por pessoas com pouca escolarização estamos adotando uma posição culturalmente relativa e combatendo o preconceito baseado em mitos que perduram há muito tempo em nossa sociedade” (Bortoni-Ricardo, 2006f).

(3) “Para que a compreensão do texto seja feita com competência em sua íntegra, é necessário que o leitor alcance as quatro dimensões ou propriedades do texto, quais sejam: o contexto, o texto, o infratexto e o intertexto” (Cf. Bortone, 2004a).

(4) Para a aluna Maria Costa fica claro que os estudos sociolingüísticos e os estudos de letramento contribuirão para formação de professores do Ensino Fundamental e



para melhoria da educação em língua materna. O aparato teórico-metodológico desenvolvido na disciplina Ensino e aprendizagem da língua materna contribuiu para a construção de conhecimentos (sócio)lingüísticos imprescindíveis ao processo de alfabetização e letramento.

#### **4.5 Reflexões finais**

Sobre a pesquisa piloto no contexto do curso de Pedagogia, apresento as seguintes reflexões:

- ◆ A pesquisa foi uma forma de executar a investigação com uma amostra reduzida com o objetivo de validar os instrumentos e procedimentos que utilizei ao longo dessa investigação.
- ◆ Os resultados demonstraram que não se pode perder de vista, durante o processo de formação inicial e, no caso dessa pesquisa, da formação de professores do Ensino Fundamental, que a importância da constituição de um professor pesquisador que baseia sua práxis no tripé ação-reflexão-ação e atua, de fato, como um agente de letramento, é fundamental.
- ◆ A implementação da educação (sócio)lingüística nos cursos de formação inicial de professores do Ensino Fundamental é componente central para a formação de um profissional que tenha consciência dos objetivos centrais da educação em língua materna e da importância de se alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando.

## **5 A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL: CURSO NORMAL SUPERIOR**

Iniciei a etnografia no contexto da formação inicial em fevereiro/2005. Desde o primeiro contato que fiz com a professora e colaboradora de pesquisa Catia Martins, ela se mostrou muito acessível e disposta a colaborar comigo nesta investigação. Acompanhei durante todo semestre o desenvolvimento de duas disciplinas do Curso Normal Superior de uma Instituição Privada de Brasília/DF onde a professora atuou. As disciplinas foram: Bases Pedagógicas da Alfabetização e Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa. Além dela, 23 alunas e 1 aluno que realizaram as duas disciplinas também demonstraram interesse em participar desse processo por se tratar de uma investigação participativa e colaborativa. Todos os colaboradores autorizaram o uso de seus nomes na pesquisa.

### **5.1 Perfil e concepções dos Colaboradores de Pesquisa**

Para definir o perfil e as concepções em torno da educação em língua materna dos diversos colaboradores da pesquisa no contexto do Curso Normal Superior, optei por apresentar o roteiro de entrevista aplicado, selecionando os dados mais significativos para os propósitos da pesquisa (ver Anexos). Assim, não foram apresentadas todas as respostas dadas pelos colaboradores. Para a análise que faço neste capítulo, eu me remeto constantemente a estudiosos da área da linguagem para ratificar os depoimentos dados pelos colaboradores e a construção de conhecimentos (sócio)lingüísticos operada por eles. Dessa forma, estou ampliando o construto teórico-metodológico apresentado no capítulo 3.

A Profa. Catia Martins, nossa colaboradora de pesquisa, é formada em Letras e possui Mestrado em Educação. Desde o início da investigação, demonstrou possuir amplo conhecimento teórico-metodológico dos aspectos que norteiam a educação (sócio)lingüística. A sua experiência com consultoria em escolas particulares e públicas favoreceu a relação teoria-prática no desenvolvimento das duas disciplinas: Bases Pedagógicas da Alfabetização e Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa.

Quanto aos alunos, atribuí, na pesquisa, o primeiro nome ou o apelido da preferência deles. A maioria deles nasceu no Distrito Federal e em outros estados

como Goiás e Minas Gerais. Eles tinham entre 18 e 50 anos. Grande parte residia há mais de cinco anos no Distrito Federal e habitava nas cidades satélites próximas ao Plano Piloto.

Dos vinte e dois colaboradores que responderam à entrevista, oito alunos tinham renda familiar até 05 salários mínimos; seis alunos possuíam renda entre 06 e 10 salários; quatro tinham renda entre 11 e 20 salários e os demais acima de 21 salários mínimos.

A maioria dos alunos não fez nenhum curso relacionado à área de educação. Apenas as alunas que atuam no magistério. Sete alunas fizeram o Curso de Magistério e algumas delas há mais de 30 anos.

As alunas que possuíam o curso de Magistério ou já atuavam na área, relacionaram sua opção pelo Curso Normal Superior a esses aspectos. Mas houve aquelas que desejavam trabalhar na área.

## **5.2 A importância dos conhecimentos (sócio)lingüísticos**

A análise que passo a apresentar está diretamente relacionada ao meu segundo objetivo e, conseqüentemente, à minha segunda asserção:

### **Objetivo Específico 2 / Subasserção 2**

Meu segundo objetivo específico é: Verificar como os responsáveis pelo processo de formação de Professores do Ensino Fundamental (Professor Universitário) reconhecem a importância dos conhecimentos (sócio)lingüísticos, ampliam suas concepções e modificam sua agenda na formação de Professores na área de linguagem.

A asserção relacionada a esse objetivo é: Os conhecimentos (sócio)lingüísticos advindos das pesquisas mais atuais sobre a educação em língua materna alteram as ações do Professor Universitário na formação de Professores do Ensino Fundamental.

a- Comentários de Entrevista realizada com a Profa. Catia no dia 05/04/05:

C1- Considerando sua experiência, você acredita que os cursos de formação inicial de professores têm garantido uma adequada formação aos (futuros) educadores em língua materna das séries iniciais?

Não. Muitos professores com os quais trabalho nas diferentes escolas (1) e, ainda, alunos em formação da instituição X têm um histórico de leitura, escrita e fala bastante comprometido e policado em suas experiências escolares (2). Ao meu ver, tanto aqueles que estão em sala ministrando aula, limitados à formação inicial do magistério ou a cursos de graduação que pouco se comprometem com discussões sociolingüísticas (3) para o

ensino da língua, como os próprios alunos em formação estão com grande defasagem com o que minimamente se possa esperar de adultos escolarizados e em formação para o exercício. Pouco ou nenhum compromisso com a leitura e reestruturação das práticas de escrita, inadequação lingüística para uso das variedades regionais / padrão culto. [...]

(1) A professora também trabalha com consultoria especialmente em escolas particulares do DF.

(2) Infelizmente, o ensino prescritivo ainda prevalece especialmente nas aulas de língua materna.

(3) A professora tem consciência da importância da formação sociolingüística no processo de formação de professores.

C5- Você acredita que a formação sociolingüística é importante nos cursos de formação inicial de professores?

Fundamental. Lamento que a ausência da disciplina como componente curricular (1) ainda dependa da iniciativa, formação e perspectiva de trabalho do professor responsável pelos créditos / turma.

(1) A Profa. Catia demonstra que a formação sociolingüística faz parte da sua agenda de trabalho.

b- Excertos de Notas de Campo<sup>15</sup> do dia 11/03/05:

**- 11/03/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 3ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Uma das alunas (leda) levantou a questão: como apresentar as idéias sobre letramento e convencer todos os envolvidos com os educandos sobre a importância de alfabetizar e letrar simultaneamente. (1) [...] A professora e as alunas comentaram sobre suas experiências em casa com a construção da leitura e da escrita. A professora enfatizou sobre a importância de se construir situações reais de uso da língua e de uso dos textos (2). [...] As alunas narraram suas experiências em alfabetização e consideraram que muitas vezes as atividades não tinham um significado social. A professora comentou sobre as relações entre o ensino e o momento histórico. [...] Uma das alunas perguntou (Silvia) como estava acontecendo a formação do professor para a alfabetização e o letramento (3). A professora falou da experiência da SEEDF nesse sentido. Falou do projeto BIA que prevê a formação do professor em exercício. Comentou também sobre a sua experiência como consultora e das dificuldades das escolas particulares em realizar essa formação continuada. [...] A própria aluna leda explicou que um dos pontos mais importantes é o professor compreender o que é letramento e também fazer o seu 'auto-letramento' (4). Outra aluna (Silvia) enfatizou sobre a importância de o professor acreditar neste trabalho de desenvolvimento do letramento. A professora retomou as colocações das alunas (5). Disse que realizar reuniões com os pais, mostrando os resultados do trabalho sobre letramento na escola / em sala de aula era importante. Afirmou que se o pai tinha esse retorno e via os resultados positivos desse trabalho, ele tenderia a acreditar nele. No final da aula, a professora lembrou as alunas de trazerem, por escrito, a resposta à pergunta sobre letramento.

(1) Há 23 anos, a aluna leda atua como professora em instituições privadas de ensino. A Profa. Catia presta consultoria na escola onde a aluna trabalha.

<sup>15</sup> Nos Anexos, encontram-se os Diários de Campo das duas disciplinas pesquisadas: Bases Pedagógicas da Alfabetização e Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa.

(2) A Profa. Catia, a partir da questão proposta pela aluna leda, encaminha a discussão baseada nos conhecimentos mais atuais da educação em língua materna. Verifica-se que a reação positiva da professora às intervenções das alunas estimula a participação das mesmas e os processos cognitivos de aprendizagem. Ratificar as intervenções dos alunos é um procedimento a ser adotado em qualquer grau de ensino: da educação infantil à pós-graduação.

(3) Fica explícito que a professora enfatiza em sua agenda o desenvolvimento de questões em torno da alfabetização e do letramento.

(4) Kleiman (2006b) defende o letramento profissional para o professor, seu letramento acadêmico.

(5) A Profa. Catia ratifica as intervenções feitas pelas alunas.



**Foto 1** – Trabalho em grupo com diferentes gêneros textuais – Curso Normal Superior – 17/05/05

### **Objetivo Específico 3 / Subasserção 3**

A análise que passo a apresentar está diretamente relacionada ao meu terceiro objetivo e, conseqüentemente, à minha terceira asserção:

Meu terceiro objetivo específico é: Observar as teorias lingüísticas que têm influenciado os cursos de formação inicial de Professores do Ensino Fundamental e contribuído para uma melhoria da educação em língua materna.

A asserção relacionada a esse objetivo é: Os estudos (sócio)lingüísticos, os estudos de letramento e a etnografia contribuirão para os cursos de formação inicial de Professores do Ensino Fundamental e para melhoria da educação em língua materna.

a- Comentários de entrevista realizada com as alunas do Curso Normal Superior em 05/04/05:

C7- Que aspectos você espera que sejam trabalhados em sua formação como educador em língua materna? Justifique.

**Dirce** – Espero terminar o curso sabendo como alfabetizar crianças.

**Ieda** – Diante de tantas oportunidades de conhecimento, descobrir a importância da língua materna, de sua realidade e principalmente de sua relevância em todo processo de formação do cidadão.

**Lizandra** – Espero que os melhores possíveis, [...] acredito que fazer um trabalho com as crianças que estarão sobre a minha responsabilidade[...] que fará de cada uma delas um bom leitor, escritor diante da sociedade e de sua vida seja ela profissional ou pessoal.

**Nidiane** – Produção de texto; interpretação; uso da língua; organização textual. É o que mais necessito.

**Patrícia** – Como trabalhar com as crianças que apresentam problemas e dificuldades. O que fazer para facilitar a aprendizagem das crianças. Como influenciar a família, através dos ensinamentos dos filhos. Tenho uma preocupação muito grande como futura educadora. (1) [...]

(1) As expectativas das alunas estão de acordo com os conhecimentos (sócio)lingüísticos mais atuais em torno da educação em língua materna.

C8- Você, em algum momento, já teve contato, em sua formação no Curso Normal Superior, com os seguintes conhecimentos: variação lingüística e preconceito lingüístico; a norma-padrão e as variedades consideradas não-padrão; o tratamento do “erro” pelo professor de língua materna; a interação na sala de aula: os papéis sociais do professor e dos alunos? Você acredita que estes conhecimentos são importantes para a formação inicial de professores?

**Ana** – Com certeza, no 1º semestre desenvolvi um trabalho muito legal sobre preconceito lingüístico e creio que foi tudo de bom, hoje tenho uma nova visão das variações regionais, sócio-cultural, padrão, o erro e a intervenção do professor [...]

**Dôra** – Bom, no 1º semestre li um livro “Preconceito Lingüístico” de Marcos Bagno, que mudou o meu pensar. Nesse semestre trabalhamos muito a questão da norma padrão, o que a criança já traz de casa, ou seja, a língua materna e a importância da mesma. Acredito ser de suma importância esses conhecimentos.

**Léo** – Sim, pois devemos conhecer as características dos alunos que receberemos em relação aos conhecimentos citados para com respeito interagir e ter condições de desenvolver um bom trabalho.

**Solange** – Sem sombras de dúvida. Estes conhecimentos são importantes não só para as séries iniciais, mas sim em toda formação de nível superior **(1)**.

**(1)** As respostas revelam que as teorias (sócio)lingüísticas tem contribuído com a formação das alunas. Elas almejam a verdadeira educação (sócio)lingüística.

b- Excerto de Notas de Campo do dia 06/05/05:

Nesse dia, os alunos tiveram oportunidade de participar da palestra ministrada pela Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo [...]

Com o auxílio do datashow, mostrou uma síntese dos assuntos tratados na palestra.

1) Todo falante nativo de uma língua, por volta de sete, oito anos, já internalizou as regras do sistema da língua que lhe permitem produzir sentenças bem formadas naquela língua, o que não acontece com um falante estrangeiro que produz sentenças agramaticais, isto é, que não estão perfeitamente de acordo com o sistema da língua estrangeira.

2) Como a língua é um fenômeno social, cujo uso é regido por normas culturais, além de ter domínio das regras da língua, os falantes têm de usá-la de forma adequada à situação de fala.

3) No desempenho dos papéis sociais, os indivíduos transitam por espaços sociolingüísticos em que têm de dominar certos usos especializados da língua.

4) O falante tem de dispor em seu repertório de recursos comunicativos que lhe permitam desempenhar-se com adequação e segurança nas mais diversas situações.

5) Grande parte dos recursos comunicativos que compõem o seu repertório é adquirido espontaneamente no convívio social; mas para o desempenho de certas tarefas especializadas, especialmente as relacionadas às práticas sociais de letramento, o falante necessita desenvolver recursos comunicativos, de forma sistemática, por meio da aprendizagem escolar.

6) A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente a de criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage **(1)**.

**(1)** As aulas desenvolvidas pela Profa. Catia com o apoio da bibliografia básica:

*Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*, o contato com a própria autora do livro: Stella Maris Bortoni-Ricardo e mesmo nossas intervenções ao longo da pesquisa contribuíram de forma decisiva na formação das alunas do Curso Normal Superior (Ver trechos do portfólio da aluna Ieda – itens c e d infra) . Pôde-se perceber o desenvolvimento de vários aspectos da sociolingüística que estão de acordo com a proposta feita por Bortoni-Ricardo (2005, p.144): “O curso tem por objetivo geral proporcionar ao professor-aluno uma visão científica dos processos de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa na língua materna, que leve em conta as variações que caracterizam as diversas comunidades de fala, habilitando-o a realizar intervenções construtivas nas

estratégias heurísticas desenvolvidas pelo próprio educando”. O curso está organizado em quatro grandes unidades que passo a descrever:

1ª Unidade: “Quem são nossos alunos?” (O perfil sociolingüístico e os antecedentes sócio-culturais dos alunos)

- 1.1. Língua e identidade social.
- 1.2. As características sociolingüísticas da sociedade brasileira.
- 1.3. As funções da norma-padrão e das variedades não-padrão.
- 1.4. Fatores estruturais e funcionais da variação.
- 1.5. A sociabilização primária (na família) e a secundária (na escola).

2ª Unidade: “Existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa?” (Variação fonológica e morfossintática)

- 2.1. Variação fonológica do português: estudo das regras variáveis mais produtivas nas variedades faladas pelos professores-alunos e pelos seus alunos.
- 2.2. Variação morfossintática do português: estudo das regras variáveis mais produtivas nas variedades faladas pelos professores-alunos e pelos alunos.

3ª Unidade: “Falar e escrever são a mesma coisa?” (As diferenças formais e funcionais entre linguagem oral e escrita)

- 3.1. O uso da fala e da escrita nas sociedades complexas.
- 3.2. A inter-relação entre modalidade (oral e escritas), gênero do discurso e grau de formalidade.
- 3.3. Aprendendo a falar e aprendendo a ler em diferentes comunidades de fala.
- 3.4. O desenvolvimento da oralidade na sala de aula (emprego da metodologia de tarefas).
- 3.5. Convenções ortográficas: interferência de regras fonológicas de variação na grafia.

4ª Unidade: “Eu falo e vocês escutam...” (A interação professor-alunos na sala de aula)

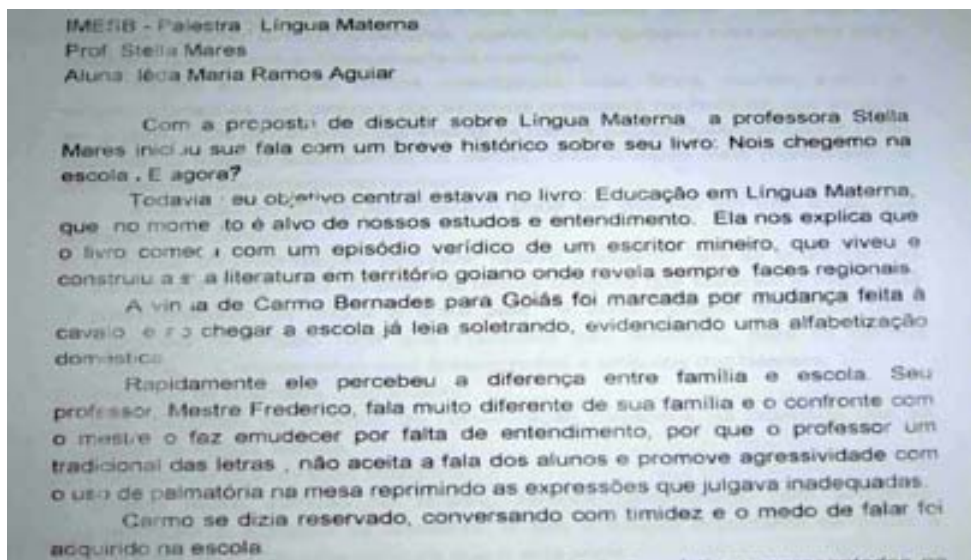
- 4.1. A interação assimétrica na sala de aula: os papéis sociais do professor e dos alunos.
- 4.2. A interação professor x alunos x texto didático.
- 4.3. As características estruturais das atividades comunicativas e as práticas verbais na sala de aula. (p.63)
- 4.4. A mudança do código como estratégia legítima. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.145)





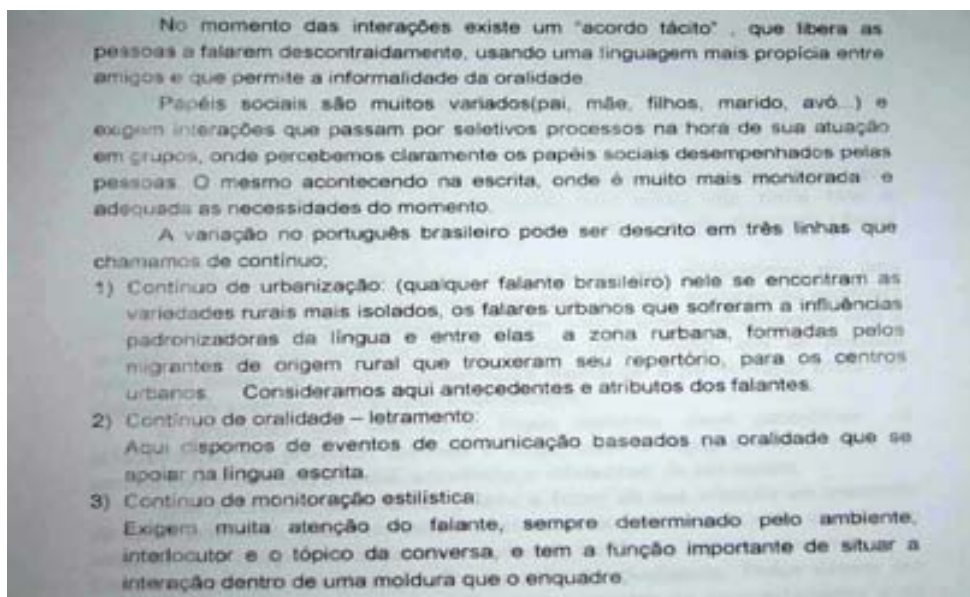
**Foto 2** – Palestra de Stella Maris Bortoni-Ricardo aos alunos do Curso Normal Superior em 06/05/05

c- Trechos do portfólio da aluna Ieda apresentando suas reflexões sobre a palestra proferida por Stella Maris Bortoni-Ricardo:



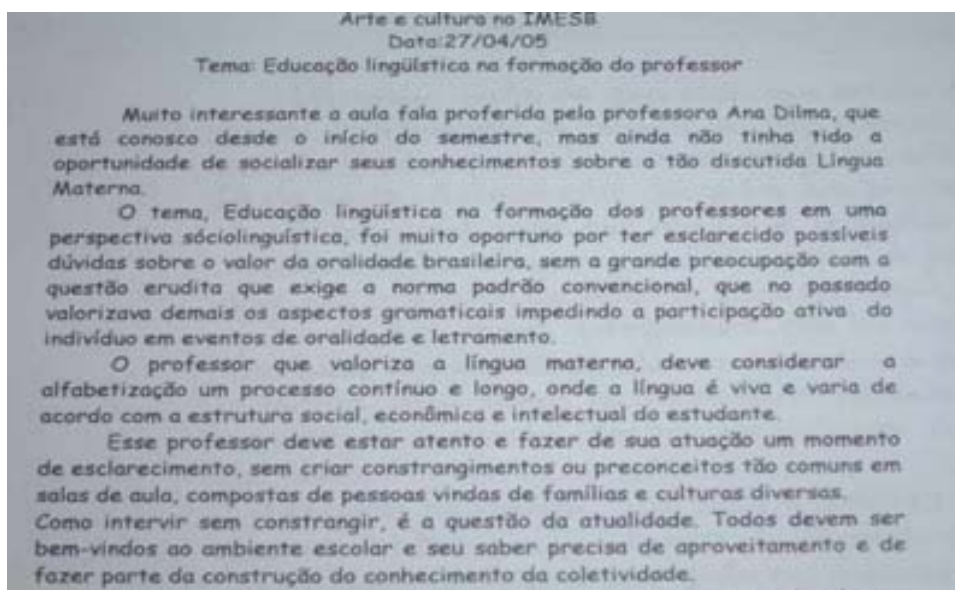
**Foto 3** – Trecho de portfólio da aluna Ieda sobre a palestra proferida por Stella Maris Bortoni-Ricardo

Os trechos dos portfólios evidenciam a reflexão realizada pelas alunas em torno dos aspectos da sociolingüística educacional apresentados por Bortoni-Ricardo e também por mim durante palestras ministradas aos alunos. Inclusive, a construção de portfólios e diários de bordo na prática pedagógica são fundamentais na adoção de práticas de etnografia (sócio)lingüística aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Para tal, é preciso estimular os professores para que eles documentem com detalhes o seu trabalho em sala de aula.



**Foto 4** – Trecho de portfólio da aluna Ieda sobre a palestra proferida por Stella Maris Bortoni-Ricardo

d- Trechos do portfólio da aluna Ieda a respeito da palestra proferida por mim no dia 27/04/05:



**Foto 5** – Trecho de portfólio da aluna Ieda sobre a palestra proferida por Ana Dilma Pereira

e- Excertos de Notas de Campo do dia 13/05/05:

**- 13/05/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 9ª aula observada (aula gravada em áudio)**

A professora mostrou um dos programas do “Salto para o futuro” sobre leitura e escrita. O programa tratava sobre: o uso da linguagem como prática social; o letramento; o alfabetizar letrando. Mostrou uma experiência em uma classe de alfabetização da Escola de Aplicação do Rio de Janeiro com um texto de jornal trazido por uma aluna (1). Foram relatadas no programa várias atividades desenvolvidas a partir daí. A Profa. Cancionila Cardoso – FE/UFMT, participante do programa, comentou sobre a prática da professora da escola de aplicação, ressaltando o trabalho com a diversidade de textos reais (2). A Profa. Isabel

Frade – Ceale/UFMG ressaltou sobre os vinte anos de experiência da professora e seu trabalho com os usos sociais da escrita. A Profa. Claudia Lemos da ONG – Ação Educativa falou da diversidade de situações de escrita que a professora propiciou (3), como ela se utilizou de suportes reais da escrita. A Profa Cancionila ainda comentou sobre a formação do professor e o investimento com a formação continuada. [...] A Profa. Isabel Frade comentava sobre a série de procedimentos que o professor utilizava para alfabetizar. Falou da questão da eficácia dos métodos. Disse que havia tantos métodos quanto o número de professores; havia uma diversidade metodológica (4). A Profa. Cancionila comentou sobre a importância da manipulação dos textos pelos alunos. O apresentador do programa falou da “deficiência da criança”. A Profa. Claudia Lemos enfatizou que era importante verificar não o que “falta” na criança, mas as experiências que ela traz. A Profa. Catia interrompeu a apresentação do programa e explicou sobre o contato com o portador real do texto. Ela retomou os conceitos já trabalhados e como eles foram apresentados no programa. Chamou atenção para a experiência da professora que, seguramente, participava de uma formação continuada. [...] A Profa. Catia falou dos movimentos de leitura; a importância de ler, contar histórias, reler; a construção do ambiente de letramento (5). Ressaltou que não existe o melhor método e comentou a contribuição de cada método. Também falou da importância de se conhecer o fonema, o grafema e a junção fonema-grafema (6). Como a aluna insistiu na pergunta, enfatizou que é importante sondar o que cada criança sabe. Uma aluna (Léo) disse que não era necessário iniciar o trabalho pelas vogais. Não havia obrigatoriedade em se trabalhar de forma ordenada vogais, semivogais, ditongos... Outra aluna (Solange) comentou que era possível começar pelo nome e que isso era algo significativo. A professora perguntou quem escrevera comentários sobre o programa apresentado. Duas alunas (Ieda e Dôra) leram trechos do texto que construíram. A Profa. Catia falou da importância de se produzir textos significativos, utilizando adequadamente os conectivos, encadeando as idéias... Outra aluna (Zélia) leu seu texto e a professora interveio em uma de suas frases, ampliando-a (7). Mais uma aluna (Solange) também leu um trecho do texto. A Profa. Catia falou da dinamicidade da aula para a construção da escrita. Uma das alunas (Ieda) relatou sua experiência. No final da aula falei do comentário do apresentador, ressaltando uma suposta “deficiência da criança”, sua “deficiência na língua”. Ressaltei que o aluno não era um “deficiente lingüístico” e que era preciso valorizar o que o aluno já sabia. Essa questão era tratada no livro de Magda Soares: *Linguagem e escola - Uma perspectiva social*.

(1) A Profa. Catia contemplou não só nesta aula, mas em outras também, “o desenvolvimento da consciência fonológica e do princípio alfabético; o desenvolvimento da linguagem oral e da participação dos alunos em sala de aula; o desenvolvimento da escrita e da leitura” (Bortoni-Ricardo, 2006g).

(2) O contato com textos sociais e com objetos portadores de texto prepara os alunos para a participação em práticas sociais letradas.

(3) A elaboração de textos coletivos é uma boa oportunidade para a professora chamar a atenção dos alunos para características específicas dos textos orais e dos textos escritos, antes mesmo que os alunos tenham um grande domínio da escrita.

(4) “A conseqüência é que, no estado atual dos conhecimentos sobre a língua escrita e sua aprendizagem, não se pode falar de *um* método de alfabetização, mas de *métodos* de alfabetização no plural” (Soares, 2005).



(5) A construção de um ambiente alfabetizador, incluindo mala de livros, biblioteca, brinquedoteca, permite que a criança aprenda brincando.

(6) A ênfase na distinção de padrões sonoros em palavras e frases pode contribuir para o processo de alfabetização.

(7) A prática da refacção ou reescrita de textos, precedida de discussão sobre aspectos do texto que vão merecer uma revisão, torna a produção de texto uma atividade mais espontânea e prazerosa e os alunos mais confiantes.



**Foto 6** – Exposição, durante as aulas do Curso Normal Superior, de materiais diversos para alfabetização

f- Excertos de Notas de Campo do dia 28/06/05:

- 24/06/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 12ª aula observada (aula gravada em áudio)

[...] A Profa. Catia iniciou falando das apresentações dos portfólios que seriam feitas naquela aula. [...] Então uma das alunas (Gil) iniciou a exposição. Ela ressaltou que a discussão do livro de Stella Maris Bortoni-Ricardo foi uma das mais importantes no semestre e para a composição do portfólio (1). Outra aluna (Ieda) falou de seu olhar em relação aos textos trabalhados ao longo do semestre: textos extensos, mas muito significativos para seu trabalho em sala de aula (1). Comentou que a prática de sala de aula ia além do espaço escolar. Uma aluna (Silvia) disse que o portfólio serviu para criar nela o hábito de se organizar. Comentou que Stella Maris Bortoni-Ricardo contribuiu para o entendimento dos regionalismos, da variação lingüística (1). Outra (Léo) falou que não conseguiu desenvolver o portfólio como queria por absoluta falta de tempo (ela trabalha período integral). [...] A aluna mais calma relatou sua experiência em sala de aula e das atividades que estava desenvolvendo com o respaldo teórico construído na disciplina (1). [...] Mais uma aluna (Dora) deu seu depoimento, dizendo que seu tempo também fora escasso e de seus poucos recursos para elaborar o portfólio. Disse que o material do Praler era valioso (1) e que gostaria também de ter elaborado melhor o portfólio. [...] Algumas alunas quiseram ressaltar que as colegas que estavam fora da sala de aula tiveram mais dificuldade para refletir sobre os conhecimentos construídos. As professoras que atuavam na Escola PC argumentaram que não concordavam. Uma das alunas (Dôra) que é empregada doméstica, disse que o filho de sua patroa já recebia outro acompanhamento da sua parte devido à formação que estava recebendo (1). Uma aluna (Donata) retomou a apresentação do portfólio e disse que procurou acrescentar à sua prática de sala de aula os conhecimentos construídos principalmente em relação à construção da escrita (1). [...] Em seguida, mais uma aluna (Ana) comentou os problemas pessoais enfrentados e o quanto eles interferiram na composição de seu portfólio. Agradeceu à professora pelas aulas de língua portuguesa dadas sob nova perspectiva (1). Comentou também das contribuições de Stella Maris Bortoni-Ricardo na sua formação (1). Uma aluna (Patrícia) disse que em alguns momentos gostaria de estar em sala de aula aplicando todos os conhecimentos, mas procurou aplicá-los com sua filha. Enfatizou que portfólio significava crescimento, aprendizagem e que foi muito importante retomá-lo, reescrevê-lo, construí-lo. [...] Uma das alunas (Lizandra) falou da sua dificuldade na elaboração do portfólio. Ressaltou que o trabalho em torno do letramento fora muito proveitoso (1). [...] Outra aluna (Nidiane) retomou os depoimentos e declarou que a construção do portfólio foi bastante trabalhosa. Relatou que estava colocando em prática os conhecimentos adquiridos na disciplina nas suas aulas de teatro na escola onde trabalhava. Ela ressaltou que naquele momento estava tendo uma visão diferenciada da que tinha antes de receber sua formação (1). Uma aluna (Jackeline) falou que fez o portfólio até onde pôde. Comentou que suas dificuldades eram as mesmas das colegas. E que naquele momento que estava tendo a oportunidade de visitar salas de aula, estava apresentando uma nova visão embasada teoricamente (1). [...]

**(1)** Verifica-se nos diversos depoimentos dados pelas alunas que a educação (sócio)lingüística recebida tem contribuído de fato para sua formação profissional. A construção do portfólio fez parte da organização do trabalho pedagógico e possibilitou a prática da avaliação formativa. O exercício da autonomia também é importante no processo de formação docente. A coletânea de textos produzidos nos portfólios pelas alunas evidenciaram a aprendizagem de conhecimentos (sócio)lingüísticos diversos. Foi possibilitado, ao longo do semestre, nas duas disciplinas, o acesso a múltiplos letramentos. Entre eles, o letramento acadêmico, citado por Kleiman (2006b).

## **Reflexões finais**

Sobre a pesquisa etnográfica colaborativa no contexto do Curso Normal Superior, apresento as seguintes reflexões:

- ◆ Foi durante o processo de pesquisa nesse contexto que verifiquei a necessidade de investigar a formação continuada visto que algumas alunas da turma já atuavam em sala de aula e a Profa. Catia utilizava continuamente em suas aulas materiais elaborados especificamente para a formação continuada, além de atuar também nesse contexto de formação.
- ◆ Os materiais da área de educação em língua materna, elaborados especificamente para formação continuada, não podem se restringir a esse contexto. O profissional que atua na formação inicial precisa ter acesso a esses recursos, em especial, àqueles que têm como base a educação (sócio)lingüística. A interface entre formação inicial e formação continuada não pode ser mais desconsiderada.
- ◆ Durante a pesquisa etnográfica colaborativa desenvolvida no Curso Normal Superior, confirmei as seguintes asserções:
  - A formação acadêmica da Professora Universitária, no que diz respeito à sua graduação e pós-graduação, interferiu nas escolhas dos conhecimentos (sócio)lingüísticos desenvolvidos no curso de formação. A formação acadêmica da Profa. Catia influenciou diretamente seu trabalho pedagógico.
  - Os conhecimentos (sócio)lingüísticos advindos das pesquisas mais atuais sobre a educação em língua materna alteraram as ações da Professora Universitária na formação de Professores do Ensino Fundamental.
  - Os estudos (sócio)lingüísticos, os estudos de letramento e a etnografia contribuíram para o curso de formação inicial de professores do Ensino Fundamental e para melhoria da educação em língua materna. As professoras que já atuavam em sala de aula confirmaram esta asserção.

## **6 A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CURSO MODOS DE FALAR/MODOS DE ESCREVER**

Decidi pela inclusão desse contexto em minha investigação, por acreditar também que cursos, oficinas, seminários, palestras... constituem contribuição importante no processo de formação continuada do professor. O curso Modos de falar / Modos de escrever foi ofertado na XXI Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste – GELNE (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste) de 03 a 06/09/06 em João Pessoa – PB e foi ministrado pela Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo e por mim. Tinha como objetivos principais:

- Refletir sobre as características do texto oral espontâneo de alunos de primeira série e do texto escrito elaborado coletivamente em sala de aula;
- Trabalhar com regras variáveis freqüentes nas nossas comunidades de fala, que vão aparecer na produção oral das crianças;
- Refletir sobre a integração dos saberes da oralidade na produção escrita dos alunos;
- Refletir sobre convenções da língua escrita;
- Refletir sobre atividades de leitura e interpretação em sala de aula.

Durante o curso foram utilizados TV/Vídeo e Datashow e vários textos foram trabalhados para o alcance dos objetivos. Os textos ficaram à disposição dos participantes do curso:

- Texto de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2006e) – “Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição”;
- Texto “A construção do texto coletivo em sala de aula” do Fascículo do Programa Pró-Letramento – Modos de falar/Modos de Escrever de Bortone & Bortoni-Ricardo (2007);
- Texto de Ana Dilma de Almeida Pereira (2006b) – A formação (sócio)lingüística de professores no Programa de formação continuada Pró-Letramento;
- Reportagem do Jornal Nacional de 29/08/06 – “Um retrato da Educação no Nordeste” (ver Anexos).

## 6.1 Perfil e concepções dos colaboradores de pesquisa

Ao final do curso, foi aplicado um Roteiro de Entrevista junto aos participantes (ver Anexos). Dos quarenta e quatro inscritos no curso, vinte e seis participantes responderam ao roteiro. Muitos deles residiam em João Pessoa ou em outros municípios da Paraíba. Também havia participantes dos estados da Bahia e do Rio Grande do Norte. A maior parte era formada em Letras, mas havia alguns com graduação em Fonoaudiologia e Pedagogia. Em relação à pós-graduação, havia uma doutora, alguns mestres e mestrandos em Lingüística e especialistas de diversas áreas. Muitos eram professores da Educação Básica da rede pública de ensino e alguns do nível superior.

## 6.2 A importância dos conhecimentos (sócio)lingüísticos

Defini minha pesquisa como: pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e colaborativa, (sócio)lingüísticamente orientada, desenvolvida em cursos de formação inicial e continuada de Professores do Ensino Fundamental. Uma pesquisa de fortalecimento (*empowerment*; cf. Cameron *et al.* 1992). Foi possível verificar que, mesmo em um contexto de formação como o apresentado neste item, houve uma intensa troca simétrica de informações e intenções entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa (Bortoni-Ricardo, 2005, p.222). Estabelecer uma simetria em cursos com estas especificidades favorece a interação, a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos.

Nas questões propostas aos cursistas, observa-se que os estudos (sócio)lingüísticos, os estudos de letramento e a etnografia contribuem para os cursos de formação continuada e para melhoria da educação em língua materna.

a- Comentários de entrevista realizada com os participantes do Curso Modos de falar / Modos de escrever:

8- Que contribuições o curso trouxe para sua formação?

**Aldalina** – Será de grande valia para que eu repense sobre as dificuldades de produção e leitura de determinados alunos.

**Danielly** – Muitas contribuições para a minha prática e para as idéias que tenho para a minha dissertação de Mestrado. Algumas delas foram a relação do professor com aluno e a forma como a professora pode lidar com alguns “erros”.

**Deyze** – O curso trouxe grandes e novas informações que serão úteis a minha formação.

**Eliana** – O minicurso ampliou minha área de pesquisa (perspectiva sociolingüística e da consciência fonológica).

**Eliete** – Bastante contribuição, principalmente o material sobre fonética, já que me auxiliará na análise dos meus dados.



**Esther** – Reforçar a diferença de uma transcrição da fala na escrita, de forma natural no período de escolarização da forma deficitária dos distúrbios.

**Janete** – Perceber alguns erros que o nosso educando cometeu e como podemos intervir, ajudando-o.

**Joana D’Arc** – A maior contribuição foi a de me mostrar que devo levar em conta o modo de falar de meus alunos, na sua produção de texto.

**João Paulo** – Trouxe fundamentação exemplificada, já que usei como referência do meu projeto.

**Josane** – Nossa! Muitas! Só o(s) relatos(s) da(s) experiência(s) de vocês seria suficiente (e mesmo muito) para o minicurso. Os questionamentos foram muito válidos e acho que ficou clara para todos a questão da gramática variável.

**Regina** – Ampliar ainda mais minha visão em relação ao ensino da língua materna em nossas escolas.

**Simone** – Esclareceu algumas dúvidas em relação a como intervir na variação dos alunos, dentre outras...

**Valéria** – Observar o funcionamento da língua no seu dia-a-dia, nos momentos de contatos entre docentes e discentes.

b- Comentários de entrevista realizada com os participantes do Curso Modos de falar / Modos de escrever:

9- Este curso lhe ofereceu subsídios para ser um educador em língua materna, isto é, trabalhar com mais segurança, especialmente com a alfabetização de crianças, jovens e adultos?

**Christiane** – Sim.

**Danielly** – Com certeza.

**Deyze** – Sim.

**Eliana** – Fez com que eu pudesse usar os “erros” dos alunos como fonte de trabalho, antes não sabia como fazer isso.

**Gregório** – Sim, no curso eu pude observar fenômenos ocorridos na passagem da oralidade para a escrita.

**Isabelle** – Sim. Ofereceu um maior suporte no trabalho com pacientes com necessidades especiais e a compreensão da forma pela qual as crianças, de uma forma geral, desenvolvem sua escrita.

**Janete** – Sim, agora posso trabalhar com meus alunos a oralidade antes de irmos para escrita.

**Joana D’Arc** – Com certeza. Ele me levou a refletir na minha atuação em sala de aula.

**João Paulo** – Sim. Não apenas como alfabetizador de crianças, mas como subsídio das práticas de letramento em outras séries.

**Josane** – Sim. Espero passar isso para os meus alunos, que serão futuros alfabetizadores.

**Lucineide** – Sim.

**Maria do Rozário** – Acrescentou novos subsídios sim.

**Marlene** – Sim.

**Regina** – Sim.

**Rita Amélia** – Sim.

**Simone** – Sim. Principalmente na EJA já que é meu objeto.

**Valéria** – Sim.

É importante frisar que não se deseja que o professor substitua as práticas consideradas “tradicionais” por práticas atuais baseadas nas contribuições mais recentes da área da linguagem. Espera-se que o professor, em uma atitude reflexiva da sua ação, redimensione suas concepções, problematizando, descrevendo,

interpretando, confrontando e reconstruindo sua prática pedagógica. Daí a importância de se pensar a formação do professor como professor pesquisador.

A contribuição mais efetiva que a sociolingüística e a lingüística aplicada podem dar no sentido de capacitar melhor os professores não está apenas na divulgação de teorias e dos resultados de pesquisas. Antes, está no desenvolvimento de pesquisas colaborativas, em que pesquisador e professor trabalham conjuntamente criando oportunidades para a auto-reflexão, a análise crítica e a transformação dos participantes. (...) Minha palavra final é pela busca desse diálogo com os professores. Um diálogo que desencadeie um processo de conscientização das diferenças e desigualdades e permita a reflexão sobre a forma de desenvolver um ensino que concilie estratégias incidentais e explícitas, tudo isto dentro de um parâmetro de uma pedagogia culturalmente sensível. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.212).

Como vários participantes do curso já possuíam algum curso de pós-graduação, percebe-se que deve-se discutir a necessidade de se pensar a disciplina sociolingüística aplicada à educação como integrante do currículo de Letras, Pedagogia e mesmo dos cursos de pós-graduação que se inserem na área de letramento e formação de professores.



**Foto 7** – Curso Modos de falar / Modos de escrever, ministrado por Stella Maris Bortoni-Ricardo e Ana Dílma Pereira

### 6.3 Reflexões finais

Sobre a pesquisa etnográfica colaborativa no contexto do Curso Modos de falar / Modos de escrever, apresento as seguintes reflexões:

- ◆ Os participantes do curso confirmaram a necessidade de se implementar, com urgência, a educação (sócio)lingüística desde o processo de formação inicial de professores que atuarão no Ensino Fundamental.
- ◆ Durante a pesquisa etnográfica colaborativa desenvolvida no Curso Modos de falar / Modos de escrever, confirmei as seguintes asserções:
  - A formação acadêmica das Professoras Universitárias, ministrantes do curso, no que diz respeito à sua graduação e pós-graduação, interferiu nas escolhas dos conhecimentos (sócio)lingüísticos desenvolvidos no curso de formação.
  - Os conhecimentos (sócio)lingüísticos advindos das pesquisas mais atuais sobre a educação em língua materna alteraram as ações das Professoras Universitárias na formação dos participantes do curso.
  - Os estudos (sócio)lingüísticos, os estudos de letramento e a etnografia contribuem para os cursos de formação continuada de professores e, conseqüentemente, contribuirão para melhoria da educação em língua materna.

## 7 A EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

### 7.1 A inserção no Programa Pró-Letramento

Em outubro/2005, após um processo seletivo, iniciei dois cursos promovidos pelo Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB com o propósito de integrar a equipe de formadoras do Programa de Formação Continuada de Professores – **Pró-Letramento**, programa do Governo Federal. Realizei o curso *Formação de Formadores em Alfabetização e Linguagem* com 70 horas de duração e o curso *Formação de Formadores em Educação a Distância* com 30 horas.

É preciso, antes de tudo, esclarecer como surgiu o Pró-Letramento. Diante dos resultados críticos do SAEB, em 2005 o Governo Federal sugeriu uma ação emergencial às universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada para que se minimizassem os problemas referentes ao letramento e numeramento, especialmente nos estados onde o índice de desenvolvimento humano – IDH é bastante baixo. As universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada são as seguintes: UnB, Unicamp, UFMG, UFPE e UFGP – constituem os Centros de Alfabetização e Linguagem; e UFPA, UFRJ, UFES, Unesp e Unisinos – constituem os Centros de Educação Matemática e Científica.

Língua Portuguesa – 4ª Série EF – Brasil – SAEB 2003		
Muito Crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova. Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série.	18,7%
Crítico	Construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.	36,7%
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.	39,7%
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícita no texto, além de outras habilidades.	4,8%

**Quadro 2** – Dados SAEB 2003 – Língua Portuguesa – 4ª série

Dessa forma, as universidades organizaram o Pró-Letramento que é um programa de formação continuada e à distância realizado pelo MEC, em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Até 2007, o Programa Pró-Letramento atendia os professores em exercício das séries iniciais do Ensino Fundamental de doze estados do Brasil: Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Bahia, Piauí, Santa Catarina, Pernambuco, Sergipe, São Paulo, Paraíba, Alagoas e Rio de Janeiro.

O objetivo do Pró-Letramento é oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade à distância. Para tanto, visa desencadear situações que viabilizem a construção de conhecimentos pelos professores, a fim de que possam estabelecer novas compreensões e reflexões, à medida que estiverem inseridos numa rede de formação. (Nadal & Ribas, 2007, p.4)

Nesse contexto, sou pesquisadora e formadora de professores do CFORM/UnB e atuei como Coordenadora Pedagógica do Programa Pró-Letramento neste centro até outubro/2006.

O curso de *Alfabetização e Linguagem*, nosso principal foco, possui oito fascículos que abordam diferentes temáticas. Os fascículos do Pró-Letramento, em edição revisada e ampliada em 2007, são os seguintes<sup>16</sup>:

**Fascículo 1 e 2. Capacidades Lingüísticas: Alfabetização e Letramento; Alfabetização e Letramento: questões sobre a Avaliação – UFMG:**

Nos fascículos, apresentam-se vários conceitos fundamentais, que subsidiam o projeto do Pró-Letramento e que serão retomados nos fascículos seguintes, tais como: Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua. Também são apresentadas as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização. E, por fim, no Fascículo 2, discute-se a questão da avaliação, através de estratégias de avaliação formativa e continuada. No ANEXO, apresentam-se sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, a fim de se atingirem algumas das capacidades elencadas no fascículo 1.

<sup>16</sup> Optei em apresentar a última publicação do Programa Pró-Letramento, pois o material pode ser facilmente acessado em <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=922>>, (acesso em: 22janeiro08), além de ter sido distribuído pelo SEB/MEC, em 2007, a todas as escolas de Ensino Fundamental do país. Na edição publicada em 2005 pelo SEB/MEC, os títulos e a ordem dos fascículos eram: 1. Capacidades lingüísticas da alfabetização e a avaliação – UFMG; 2. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino – UNICAMP; 3. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura – UNICAMP; 4. Práticas lingüístico-pedagógicas desenvolvidas com o tema “história de vida” – UEPG; 5. Jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa – UFPE; 6. Modos de falar/Modos de escrever – UnB; 7. O livro didático em sala de aula – UFPE/UFMG; 8. Formação de professores orientadores (Tutores) – UEPG.

**Fascículo 3. A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino – UNICAMP:**

Analisa-se situações de ensino e aprendizagem a partir do ponto de vista da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades por parte do docente, através de relatos de experiências. Dá-se especial atenção às práticas de leitura e escrita na rotina escolar, recuperando e desenvolvendo a noção de letramento apresentada no fascículo anterior.

**Fascículo 4. Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura – UNICAMP:**

Discute-se a importância da Biblioteca escolar ou da Sala de Leitura, sua organização e possibilidades de uso. Analisa-se diferentes modalidades de leitura, a diversidade de suportes de textos e a fundamental mediação do(a) professor(a) ao longo do processo de letramento. Por fim, discute-se a relevância do Dicionário como aliado no dia-a-dia da sala de aula.

**Fascículo 5. O Lúdico na sala de aula: Projetos e Jogos – UFPE:**

No fascículo, são vistos alguns exemplos de jogos e brincadeiras realizados por professoras de escolas públicas do estado de Pernambuco. Em todos eles, os alunos colocam em prática habilidades diretamente relacionadas à Língua Portuguesa: na produção de um almanaque, em atividades lúdicas de leitura e escrita, de canto e expressão oral e de compreensão do sistema de escrita alfabética.

**Fascículo 6. O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões – UFPE/UFMG:**

O fascículo apresenta questões relacionadas ao uso do livro didático de Alfabetização e de Língua Portuguesa em sala de aula. Discute o processo de modificação dos livros didáticos a partir da institucionalização do PNLD; o processo de escolha e as características dos novos livros didáticos; e o uso que os(as) professores(as) fazem do livro didático em suas práticas de ensino.

**Fascículo 7. Modos de Falar / Modos de Escrever – UnB:**

Discutem-se no fascículo modos de falar e modos de escrever, bem como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita. Analisa-se o trabalho de uma professora de escola pública do Distrito Federal, em atividades de leitura e produção de textos que levam em consideração a competência comunicativa dos alunos.

### **Fascículo Complementar – UEPG:**

O fascículo trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de relatos sobre ação pedagógica desenvolvida com o tema História de Vida. Retoma e aprofunda também questões a respeito da leitura e da produção textual na formação lingüística do aluno e na sua constituição como sujeito-leitor e produtor de textos.

### **Fascículo do Tutor. Formação de Professores: Fundamentos para o trabalho de Tutoria – UEPG:**

Contém instruções e informações importantes para o professor orientador de estudos. Discute sobretudo questões relativas à educação de adultos, educação à distância e formação de grupos de estudos, a fim de contribuir para a preparação e a organização do orientador de estudos em relação ao trabalho a ser desenvolvido junto aos Professores Cursistas.

Como pesquisadora da área de letramento e formação de professores, iniciei minha pesquisa no contexto do Programa Pró-Letramento em dezembro de 2005. Atuei como pesquisadora e formadora de Tutores em um dos cinco pólos do estado do Maranhão, mais especificamente no pólo de São Luís, que atendia vários municípios do interior, além da capital. Os demais pólos eram: Codó, Imperatriz, Itapecuru Mirim, São Luís e Viana. É preciso considerar que o estado do Maranhão está em último lugar no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (cf. <<http://www.pnud.org.br/idh>>) que leva em conta a renda *per capita* (dimensão econômica do desenvolvimento), a longevidade (expectativa de vida ao nascer) e a educação (índice de analfabetismo e taxa de matrícula em todos os níveis de ensino).

Desde o início da formação em dezembro de 2005, os 23 Tutores do pólo de São Luís participaram de seis Encontros Presenciais. Os encontros aconteceram na capital, nos seguintes dias e com a seguinte carga horária:

- 1º Encontro Presencial – Formação Inicial – 12 a 16/12/05 – 40 horas;
- 2º Encontro Presencial de Acompanhamento – 17 e 18/03/06 – 16 horas;
- 3º Encontro Presencial de Acompanhamento – 1º e 02/06/06 – 16 horas;
- 4º Encontro Presencial de Acompanhamento – 26 e 27/10/06 – 16 horas.
- 5º Encontro Presencial de Acompanhamento – 10 a 12/04/07 – 20 horas.
- 6º Encontro Presencial – Seminário de Avaliação – 13 e 14/12/07 – 16 horas

Quero ressaltar que, dentre os quatro contextos pesquisados, o contexto do Programa Pró-Letramento – Maranhão foi aquele onde permaneci maior tempo. Foram dois anos de intensa pesquisa. Como etnógrafa colaborativa, também pude contribuir de forma significativa com os colaboradores da pesquisa e vários indícios mostrarão que os professores passaram a mudar a sua prática pedagógica a partir da formação implementada.

## **7.2 A Formação Continuada e a Educação à Distância**

A formação e acompanhamento dos Tutores em Alfabetização e Linguagem seguiu os pressupostos definidos no Fascículo do Tutor do Programa Pró-Letramento – *Formação de Professores: Fundamentos para o trabalho de Tutoria*. As autoras do fascículo ressaltam a importância do papel do Tutor, uma vez que, dentre todos, ele “é o que estará mais próximo dos professores, conduzindo ‘na ponta’ todo o processo de formação. Assim, sua clareza em relação ao papel que vai assumir, aos objetivos do projeto, à concepção e estratégias de formação, à realidade das escolas e professores, será fundamental para que tudo aconteça com êxito” (Nadal & Ribas, 2007, p. 4). Portanto, nada mais coerente que, como formadora dos Tutores, eu realizasse uma formação que estivesse de acordo com o trabalho que seria desenvolvido por eles na formação de professores de seu município e, ao mesmo tempo, favorecesse a formação de um Tutor pesquisador e, conseqüentemente, de um professor pesquisador que pautasse seu trabalho na ação-reflexão-ação (Brasil, 1997, 1998).

A formação à distância ocorreu a partir de atividades propostas pelas formadoras a serem desenvolvidas pelos Tutores, por correspondência escrita e também pelas interações via e-mail.



Sobre a formação continuada e à distância, é importante ressaltar alguns pontos:

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. (Brasil, 2005)

Assim, há a necessidade de entender a Educação à Distância – EaD e a Educação Presencial como “momentos e modos de um mesmo processo que é a educação sistematizada e intencionalizada” (Lobo Neto, 2005, p.14). Dessa forma, a EaD também precisa ser vista e realizada como uma prática social significativa que pensa os sujeitos autônomos e cooperativos. Dentro desse quadro, “aprender a aprender colaborativamente é mais importante do que aprender a aprender sozinho, por conta própria” (Azevêdo, 2000, p.3).

Um outro ponto a ser considerado nesse contexto diz respeito ao lugar do professor na EaD. A EaD “não prescinde de forma nenhuma do professor. O que ela propõe é a transformação da função docente” (Pereira, E., 2003. p.199). Surge, então, o importante papel do Professor Tutor que é caracterizado como:

um profissional qualificado que, na condição de facilitador ou orientador pedagógico, desenvolve atividades em ambientes colaborativos, visando a facilitar a construção de significados por parte dos alunos nas suas interpretações do mundo. (Pereira, E., 2003. p. 207)

Ao analisar as diferentes gerações correspondentes aos modelos de EaD, vinculados ao desenvolvimento das tecnologias, é preciso considerar que historicamente não houve uma substituição de um modelo pelo outro, mas novas alternativas têm se incorporado e ajustado às anteriores, criando, assim, novos modelos. Assim, a aplicação de novas tecnologias na EaD, especialmente aquelas ligadas à Internet, vem modificando o panorama dentro deste campo. Azevêdo (2000) defende a idéia de que se pode falar de uma EaD antes e depois da Internet. “Antes da Internet tínhamos uma EaD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de “um-para-muitos” (rádio, TV) ou de “um-para-um” (ensino por correspondência). Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: “um-para-muitos”, “um-para-um” e, sobretudo, “muitos-para-muitos”. É esta possibilidade de interação ampla que confere a EaD via Internet

um outro status e vem levando a sociedade a olhar para ela de uma maneira diferente daquela com que olha outras formas de EaD” (Azevedo, 2000, p.1).

É preciso destacar, finalmente, que no processo da EaD, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Assim, a autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações. Essa questão está diretamente ligada à avaliação formativa que prioriza as atividades de auto-regulação da ação e, portanto, da reflexão sobre a ação e sobre as estratégias envolvidas.

Na EaD, o que realmente importa não é o meio através do qual a interação acontece, mas sim a própria interação. Nesse processo não há uma interação *reativa*, mas uma interação *mútua* que procura valorizar a construção entre os interagentes e, dessa forma, uma aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de uma redefinição dos papéis dos professores na EaD. E, ao mesmo tempo, deixa-se claro que as concepções em torno da linguagem, do ensino, da aprendizagem e da avaliação também precisam ser repensadas na docência virtual.

Diante disso, quero reforçar a relevância das interações via e-mail na pesquisa desenvolvida no programa de formação continuada Pró-Letramento. Estas interações foram muito produtivas e realmente significativas no processo de formação (sócio)lingüística dos Tutores. Desde abril/2006, os Tutores, como agentes de letramento, iniciaram a formação de professores de seus municípios. Eles socializaram o êxito obtido na formação dos professores e os reflexos disso nas salas de aula dos Professores Cursistas. Só no pólo de São Luís estão sendo formados mais de 1.500 professores e no estado do Maranhão cerca de 10.000 professores do Ensino Fundamental.

### **7.3 Perfil e concepções dos colaboradores de pesquisa**

A análise que passo a apresentar está diretamente relacionada ao meu primeiro objetivo e, conseqüentemente, à minha primeira asserção:

#### **Objetivo Específico 1 / Subasserção 1**

Meu primeiro objetivo específico é: Observar em que medida a formação acadêmica do Tutor de cursos de educação continuada, no que diz respeito à sua graduação e pós-graduação, interfere nas escolhas dos conhecimentos (sócio)lingüísticos a serem desenvolvidos nos cursos de formação.

A asserção relacionada a esse objetivo é: A formação acadêmica do Tutor de cursos de educação continuada, no que diz respeito à sua graduação e pós-graduação, vai interferir nas escolhas dos conhecimentos (sócio)lingüísticos a serem desenvolvidos nos cursos de formação.

Para ressaltar a formação acadêmica dos Tutores, apresento o quadro abaixo. Ao lado dos nomes de cada colaborador de pesquisa, acrescentei o município a que pertencem. No caso específico de São Luís, há referência se o Tutor formou professores da secretaria municipal (SEMED) e/ou estadual (SEDUC). Apresento o quadro, pois, ao longo da pesquisa, evidenciei que, sem dúvida, a formação acadêmica influenciou nas escolhas dos conhecimentos (sócio)lingüísticos que foram desenvolvidos no Programa Pró-Letramento. Mas é preciso enfatizar que os professores que ainda não tinham entrado em contato com os conhecimentos (sócio)lingüísticos mostraram-se bastante receptivos e engajados em construir esse arcabouço teórico-metodológico. Isso foi revelado, especialmente, com o Tutor do município de Presidente Juscelino, Hailton Carvalho, que concluiu a graduação em Letras no 2º semestre/2007, evidenciando que o grau de titulação não é pressuposto para a realização de um trabalho na educação em língua materna de grande qualidade. No caso do Tutor Hailton, a formação inicial aconteceu concomitante à formação continuada e trouxe resultados bastante positivos conforme revelam os dados.

<b>Formação</b>	
<b>Letras</b>	<b>Pós-Graduação</b>
01- Dalva – Axixá	---
02- Ribamar – Bacabeira (cursou Magistério)	Especialização em Educação
03- Hailton – Presidente Juscelino (cursou Magistério)	---
04- Aldo – Primeira Cruz (cursou Magistério)	Especialização em Educação
05 - Jesus – Rosário (cursou Magistério)	---
06- Modestina – São José de Ribamar e São Luís – SEMED (cursou Magistério)	Especialização em Educação
07- Sineres – São José de Ribamar (cursou Magistério)	---
08- Katiucia – São Luís – SEMED (cursou Magistério)	Especialização em Educação
09- Antonia – São Luís – SEMED (cursou Magistério)	Especialização em Lingüística e Alfabetização
10- Soraya – São Luís – SEMED/SEDUC (cursou Magistério)	Especialização em Educação
11- Zuleica – São Luís – SEMED/SEDUC (cursou Magistério)	Mestranda em Lingüística (aprovada na seleção da UFCE em 2007)

12- Rita – São Luís - SEDUC	---
13- Márcio – São Luís - SEDUC	Especialização em Linguística
14- Selma – São Luís - SEDUC	Especialização em Educação
<b>Pedagogia/Magistério das Séries Iniciais</b>	<b>Pós-Graduação</b>
01- Conceição – Alcântara (cursando) (cursou Magistério)	---
02- Lauzimar – Olho d'Água das Cunhas (cursou Magistério)	---
03- Doracy – Paço do Lumiar (cursou Magistério)	Especialização em Educação
04- Lucilene – Raposa (cursou Magistério)	Especialização em Educação
05- Lídia – São Luís – SEMED (cursou Magistério)	Especialização em Educação
06- Batalha – São Luís – SEMED (cursou Magistério)	Especialização em Educação
07- Silma – São Luís – SEDUC (cursou Magistério)	Especialização em Educação
<b>Matemática</b>	<b>Pós-Graduação</b>
01- Carla – Santa Rita (cursou Magistério)	Especialização em Educação
<b>Geografia</b>	<b>Pós-Graduação</b>
01- Pereira – São Luís – SEDUC (cursou Magistério)	Especialização em Educação

**Quadro 3** – Formação Acadêmica dos Tutores do Programa Pró-Letramento – Maranhão / 2005-2007

#### **7.4 A importância dos conhecimentos (sócio)lingüísticos**

A análise que passo a apresentar está diretamente relacionada ao meu segundo objetivo e, conseqüentemente, à minha segunda asserção:

##### **Objetivo Específico 2 / Subasserção 2**

Meu segundo objetivo específico é: Verificar como os responsáveis pelo processo de formação de Professores do Ensino Fundamental reconhecem a importância dos conhecimentos (sócio)lingüísticos, ampliam suas concepções e modificam sua agenda na formação de Professores na área de linguagem.

A asserção relacionada a esse objetivo é: Os conhecimentos (sócio)lingüísticos advindos das pesquisas mais atuais sobre a educação em língua materna alteram as ações do Tutor na formação de Professores do Ensino Fundamental.

É importante considerar que ressalto, ao longo da análise, as várias vezes dos colaboradores de pesquisa e também de teóricos diversos, pois, dessa forma, o processo de educação (sócio)lingüística construído fica melhor evidenciado, mesmo que, em uma primeira avaliação, isso pareça redundante.

a- Comentários de entrevista realizada com Tutores do Pró-Letramento em 26/10/06:

P3- Como Tutor(a), você tem contemplado todos esses conhecimentos (1) na formação em Alfabetização e Linguagem dos(das) professores(as) cursistas? Quais conhecimentos precisariam ter sido mais explorados com os(as) professores(as) cursistas? Você deu maior prioridade a alguns desses conhecimentos? Quais e por quê?

**Katiucia** – Sim. E o conhecimento que mais senti necessidade de explorar refere-se às capacidades do eixo apropriação do sistema de escrita (2) (considerando que a maioria dos meus cursistas atuam no ciclo de alfabetização) que foi priorizado devido a sua importância para o grupo.

**Zuleica** – Dei mais prioridade às questões referentes à variação lingüística, preconceito lingüístico, leitura, aquisição da escrita, letramento, alfabetização, questões fonêmico-gráficas (3). Poderia ter explorado mais as questões sobre planejamento, intervenção didática e avaliação.

**Hailton** – [...] “As capacidades lingüísticas da alfabetização” foi a unidade priorizada por se tratar da própria compreensão e sistematização do processo de alfabetização pelos cursistas.

**Doracy** – Sim, tenho contemplado todos os conhecimentos na formação (4) e os conhecimentos, como por exemplo: capacidades lingüísticas da alfabetização para a apropriação do sistema de escrita; as variedades lingüísticas e suas implicações no contexto escolar; e as práticas de produção e reestruturação de textos. [...]

#### (1) Refiro-me aos conhecimentos citados por Magda Soares e Bortoni-Ricardo:

“Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas sociais e usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas... exige ainda a apropriação do conceito de texto, de gêneros textuais... (...) Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, os processos de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido...”. (Soares, 2005, p.08)

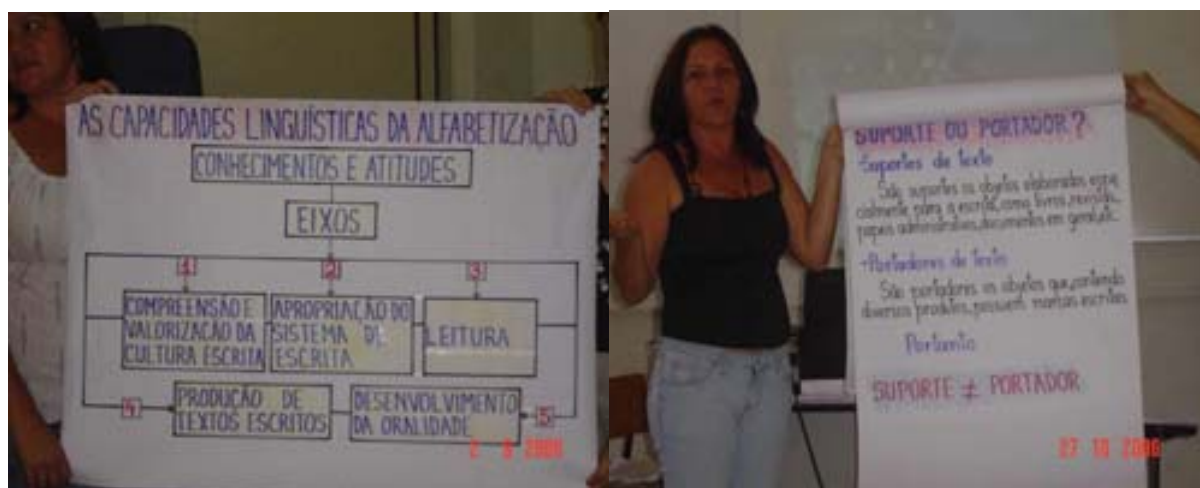
“O professor alfabetizador precisa fazer a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita”. (Bortoni-Ricardo, 2004)

“Os professores precisam aprender a identificar as características sociolingüísticas e culturais de seus alunos, de forma sistemática. Esta identificação é pré-requisito para a implementação de estratégias pedagógicas e interacionais que sejam sensíveis aos traços culturais dos alunos e proporcionem melhores resultados de aprendizagem”. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.144)

(2) A Tutora refere-se ao fascículo 1 - *Capacidades lingüísticas: Alfabetização e Letramento*, organizado pelo Ceale/UFMG. No fascículo são apresentadas as principais capacidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais da escolarização (Ver foto 8).

(3) Em especial, o fascículo 7 – *Modos de falar/ Modos de escrever*, organizado por Bortone & Bortoni-Ricardo da UnB, prioriza essas questões.

(4) Os Tutores, de fato, ampliaram suas concepções e acreditam que a formação (sócio)lingüística é essencial na formação do professor do Ensino Fundamental.



**Foto 8** – Apresentação de material utilizado na formação de Professores da Rede Municipal e Estadual de São Luís-MA

P4- Em que medida os conhecimentos (sócio)lingüísticos trabalhados ao longo de sua formação como Tutor(a) em Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento, *ampliaram suas concepções e modificaram sua agenda na formação de professores(as) cursistas?* Esses conhecimentos (sócio)lingüísticos também têm causado modificações no fazer pedagógico dos(as) professores(as) cursistas?

**Antonia** – Os conhecimentos (sócio)lingüísticos que foram trabalhados mudaram totalmente o meu fazer pedagógico, reafirmou aquilo que eu ainda tinha receio em trabalhar em sala de aula, pois não me sinto mais a profissional de antes deste programa (1) e o que é melhor, estes mesmos conhecimentos vêm modificando também o agir pedagógico das cursistas.

**Katiucia** – Os estudos (sócio)lingüísticos do programa realmente ampliaram minhas concepções, tendo em vista meu contato anterior com a área (principalmente com as obras de Bagno e Bortoni-Ricardo). Eles certamente possibilitam um tratamento mais humano da Linguagem em todos os contextos de ensino (2) (Tutor – cursista e cursista – alunos).

**Marcio** – Agora as cursistas têm maior conhecimento da vida social dos alunos (3) e procuram adequar suas aulas em torno dos alunos.

**Hailton** – Os fascículos já estudados têm um leque de informações significativas à prática pedagógica, os conteúdos/conhecimentos proporcionam repensar retratado no tripé ação-reflexão-ação (4).

**Doracy** – O suficiente para que eu enquanto profissional, refletisse não só acerca da minha prática enquanto formadora, mas sobretudo, da minha práxis como professora das séries iniciais, pois em toda minha caminhada de formação não só inicial, como também continuada, tive informações tão relevantes capazes de me levar a uma ação-reflexão-ação (4) ocasionando mudanças no meu fazer pedagógico. E com relação aos cursistas já percebo algumas mudanças na sua prática através de relatos.

**(1)** Até o início de sua formação (Dezembro/2005) a Tutora não tinha recebido essa formação (sócio)lingüística. Isto demonstra que ampliou suas concepções e modificou sua agenda na formação dos Professores Cursistas.

**(2)** A ênfase à Pedagogia Culturalmente Sensível foi ressaltada durante a formação do Tutor e, conseqüentemente, na formação do Professor Cursista.

**(3)** Bortoni-Ricardo (2005, p.28) afirma que o perfil sociolingüístico do educando “servirá de subsídio para a formulação de uma política educacional que atenda às seguintes condições: (i) respeitem-se as peculiaridades culturais do aluno,

poupano-o do perverso processo de conflito de valores e de insegurança lingüística; (ii) garanta-se-lhe acesso à língua padrão, permitindo-lhe mobilidade social; (iii) seja facilmente operacionalizável.

(4) Os Tutores estão imbuídos do sentido de ser um professor pesquisador. Para a formação de professores pesquisadores, tive a contribuição ímpar dos Coordenadores do Projeto ALiMA – Atlas Lingüístico do Maranhão, Prof. Dr. José de Ribamar Mendes Bezerra e Profa. Dra. Conceição de Maria de Araujo Ramos do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. No dia 27/10/06, os professores distribuíram para todos os Tutores duas publicações do Projeto ALiMA (RAMOS *et al.*, 2005 e 2006). Os livros continham textos, que já haviam sido trabalhados e referenciados por nós; pesquisas que descreviam a realidade do português falado no Maranhão, tendo em vista os fenômenos fonéticos, prosódicos, morfossintáticos, lexicais e semânticos. Uma das Tutoras, Profa. Zuleica Barros, era auxiliar de pesquisa do projeto.



Foto 9 – Publicações do Projeto ALiMA/UFMA

P7- Que aspectos do seu *trabalho pedagógico* na formação em Alfabetização e Linguagem dos(as) professores(as) cursistas constituem problemas que mereceriam (têm merecido) a sua investigação? Que benefícios a investigação desses problemas poderá trazer (trouxe) ao seu trabalho?

**Katiucia** – Dentre todos os aspectos percebidos em nosso trabalho pedagógico, o que mais têm merecido a minha investigação é a sistematização de práticas (ou estratégias) de alfabetização e também de letramento na sala de aula. Por isso o destaque dado aos aspectos do pensar, planejar, executar e avaliar esses procedimentos. O professor precisa de “andaimés”, não só para saber fazer (atividades) mas para fazer sabendo porque está fazendo (1).

**Pereira** – A monitoração na fala e escrita (fascículo 7) (2) merece maior investigação em relação aos Professores Cursistas, pois através desta investigação com acompanhamento destas cursistas em sala de aula, teremos resultados positivos para nosso trabalho.

**Jesus** – O tratamento do “erro” nas produções textuais (2). Benefícios: - o respeito à criatividade; - a oralidade; - melhorar a comunicação; - trabalhar ou melhor desenvolver a escrita, o raciocínio.

**Doracy** – Por que alguns professores não demonstram ter gosto pela leitura (3)? E como desenvolvem tal prática em suas salas de aula com seus alunos? Essas investigações fariam com que eu criasse estratégias para que refletissem sobre o ato de ler no dia-a-dia, e despertem o gosto pela leitura.

(1) A interação Tutor e Professor Cursista foi baseada na criação de andaimes que possibilitassem a construção da autonomia do professor em sua sala de aula.

(2) Os contínuos para análise do português brasileiro propostos por Bortoni-Ricardo (2005) possibilitaram reflexões importantes, especialmente em torno da questão do “erro”.

(3) Muitos Tutores constataram que o professor não desenvolve o trabalho com a leitura em sala de aula porque também não gosta de ler.

b- Excertos de Notas de Campo:

#### **Socialização de Experiências no dia 26/10/06**

As Tutoras da Secretaria Municipal de São Luís solicitaram que fosse enfatizado na Palestra *A intervenção didática em língua materna e a Pedagogia Culturalmente Sensível* sobre o tratamento do erro nas produções textuais (1).

(1) Esta questão foi levantada em virtude do retorno dado por mim sobre a pesquisa que estava sendo realizada com a colaboração de todos os Tutores sobre *A formação (sócio)lingüística de professores do Ensino Fundamental no Programa de Formação Continuada – Pró-Letramento*. Foi destacado, como aprofundamento teórico-metodológico, que há duas fontes para os problemas ortográficos: integração dos saberes da oralidade na escrita e o caráter arbitrário das convenções ortográficas (Bortoni-Ricardo, 2006d). A palestra ministrada às Tutoras e cursistas do Programa Pró-Letramento da Secretaria Municipal de Belém, sem dúvida, foi um momento muito significativo de interação. Tive a oportunidade de ratificar a formação implementada pelas Tutoras em relação às práticas de etnografia (sócio)lingüística aplicadas ao processo de educação em língua materna, especialmente, no que se refere à adoção de uma Pedagogia Culturalmente Sensível. Ao final da palestra, várias cursistas expuseram sua satisfação em estar participando do processo de formação continuada como o Pró-Letramento. Esse foi um momento ímpar de socialização das experiências na formação dos Professores Cursistas e o efeito dessa formação em sala de aula.





**Foto 10** – Palestra ministrada aos Tutores e aos Professores Cursistas da Rede Municipal de São Luís-MA por Ana Dilma Pereira em 26/10/06

#### **Socialização de Experiências realizada no dia 26/10/06**

- Socialização feita pela Tutora Doracy e a Coordenadora Irene – Município: Paço do Lumiar: Os Professores Cursistas têm constituído seus portfólios; ela está fazendo a relação entre os fascículos 1, 4 e 6 por considerar os mais importantes na formação continuada e devido às necessidades apresentadas pelos professores (1); a Coordenadora Irene tem acompanhado presencialmente toda a formação; [...] enfatizou que mais de 60% dos Professores Cursistas pertencem à zona rural (2).

**(1)** Os fascículos são os seguintes: Fascículo 1 – *Capacidades lingüísticas: Alfabetização e Letramento* – UFMG; Fascículo Complementar – UEPG e Fascículo 7– *Modos de falar/Modos de escrever* – UnB. É importante enfatizar que a formação (sócio)lingüística fundamenta esses fascículos.

**(2)** Como a maior parte dos Professores Cursistas desse município pertence à Zona Rural, especialmente o tratamento dado no fascículo 7 (Bortone & Bortoni-Ricardo, 2007), contemplou as necessidades desses docentes. Não há como perder de vista que grande parte dos professores do nosso país atuam em zonas rurais e rurbanas. É preciso implementar uma formação que considere uma Pedagogia Culturalmente Sensível; considere as características sociolingüísticas dos alunos dessas regiões. Discutir, na formação de professores pesquisadores, práticas de etnografia sociolingüística aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem é essencial na educação em língua materna.



**Foto 11** – Formação de Professores Cursistas do Município de Paço do Lumiar-MA

- Socialização realizada pelo Tutor Hailton – Município: Presidente Juscelino: [...] pretende dar especial atenção, durante a formação, ao fascículo 6: Modos de falar/Modos de escrever (1); o Tutor já comprou livros técnicos da área de linguagem e a secretaria de educação do município já repassou R\$110,00 para esse fim; o Tutor tem utilizado os DVDs da DVTECA, inclusive um deles trata sobre ortografia (2); tanto o Tutor quanto os Professores Cursistas têm trabalhado com a elaboração de projetos e constituído portfólios (3); o Tutor continua interagindo com a Tutora Dalva do município de Axixá-MA.

**(1)** Novamente o Fascículo 7 – Modos de falar / Modos de escrever é foco na formação dos Professores Cursistas. Os conteúdos do fascículo foram bastante trabalhados durante a formação dos Tutores, considerando que constatei, durante o processo de pesquisa, uma lacuna maior na constituição desses conhecimentos (sócio)lingüísticos.

(2) Durante a formação continuada, foi distribuída uma bibliografia organizada por temas e também foram trabalhados, além dos DVDs do Programa Pró-Letramento, DVDs da Série Salto para o Futuro e o CD interativo “Da fala ao teclado – Brincando e aprendendo – ortografia” de Mollica (2007)<sup>17</sup>.

(3) O Programa Pró-Letramento ressalta a importância de se trabalhar com projetos em sala de aula e a constituição de portfólios como integrante do processo de avaliação formativa (Cf. Villas Boas, 2001).



**Foto 12** – Formação de Professores Cursistas do Município de Presidente Juscelino-MA

Socialização feita pela Tutora Jesus – Município: Rosário: a Tutora enfatizou que não há apoio logístico, inclusive quanto ao pagamento de diárias; ela trabalha sábado no município de Rosário e domingo em Morros (1); a regional de Morros atende vários municípios: Primeira Cruz, Presidente Juscelino, Barreirinhas, Icatu, Santa Rita, Axixá, Humberto de Campos, Cachoeira Grande; tem destacado o trabalho com gêneros textuais diversos e a produção textual; orientou os Professores Cursistas na organização do cantinho de leitura móvel (2); [...]

<sup>17</sup> O CD “Da fala ao teclado – Brincando e aprendendo – ortografia” (Mollica, 2007) foi, inicialmente, distribuído separadamente. Tive a oportunidade de adquiri-lo durante o IV Congresso Internacional da ABRALIN, ocorrido na UnB de 17 a 19/02/05.



(1) Como os professores de alguns municípios só tinham disponibilidade para participar da formação continuada nos finais de semana e devido ao grande interesse dos docentes, a formação também aconteceu aos domingos.

(2) Sem dúvida, o contato com textos sociais e com objetos portadores de texto prepara os alunos para a participação em práticas letradas. A construção de um ambiente alfabetizador favorece a aprendizagem da leitura e da escrita.

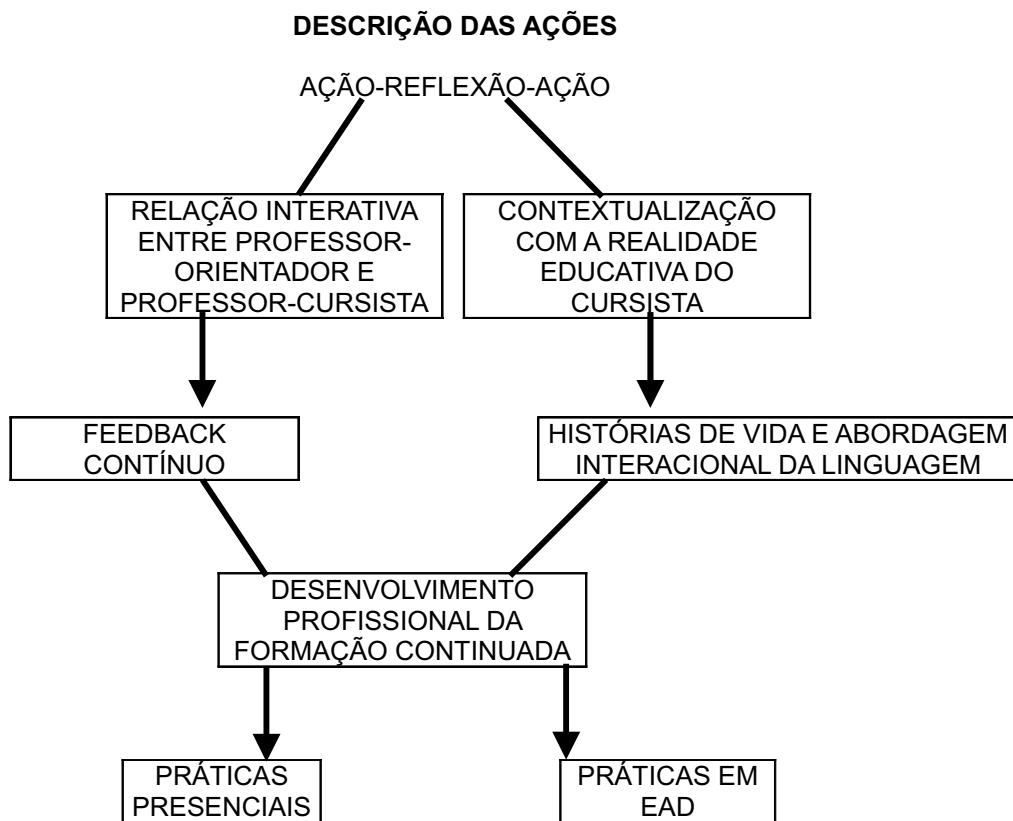


**Foto 13** – Formação de Professores Cursistas do Município de Rosário-MA

Socialização realizada pelas Tutoras Lídia, Modestina e Katiucia (1) – Município: São Luís: as Tutoras têm sentido cada vez mais necessidade de investir na própria formação (estudando, comprando livros...); o grupo de Professores Cursistas está bastante motivado com a formação continuada implementada; os Professores Cursistas têm elaborado relatórios de sua prática diária, sugestão dada pelos fascículos; as Tutoras têm se preocupado com o aprofundamento e sistematização dos conhecimentos trazidos nos fascículos; para as Tutoras, o desafio é efetivar o conhecimento do Pró-Letramento (2); as Tutoras organizaram uma apresentação em PowerPoint destacando como tem sido suas ações na formação dos Professores Cursistas no que se refere às práticas presenciais e a distância; também destacaram os pontos relativamente dificultadores desse processo.

(1) Em especial, os Tutores que atuam em São Luís-MA organizaram grupos de estudo e trabalho, favorecendo a si mesmos e ao próprio processo de formação continuada dos Professores Cursistas.

(2) “A formação continuada contribuirá, efetivamente, para o desenvolvimento profissional do professor, se for capaz de colocá-lo numa posição de autoria em relação ao seu trabalho, na posição de alguém que é capaz de identificar e propor alternativas para o trabalho de ensinar. Aprofundando essa idéia, você pode ver que em seu centro está a busca da relação *teoria – prática* no processo de formação, uma conexão a ser operada, pelo professor, por meio da **atitude reflexiva** (grifo das autoras)” (Nadal & Ribas, 2007, p.19).



**Figura 5** – Esquema sobre as Ações Pedagógicas, proposto pelas Tutoras Lídia, Modestina e Katiucia em outubro/2006.

A partir do momento que as colaboradoras de pesquisa, Tutoras do Pró-Letramento, sistematizam suas ações pedagógicas, ressaltando a importância do tripé ação-reflexão-ação nesse processo, é possível perceber que o caráter etnográfico colaborativo da pesquisa se fortalece, pois a socialização de experiências na formação dos Professores Cursistas apontou para a formação de verdadeiros professores pesquisadores.





**Foto 14** – Formação de Professores Cursistas da Rede Municipal de São Luís-MA

c- Trechos de interação via e-mail com os Tutores:

Para: **anadilma.almeida**  
Data: **09/05/2006 12:05**  
Assunto: **Juscelino-MA/Pró-Letramento**

Ana Dilma,  
Espero que esteja tudo bem com você e com todo(a)s que trabalham com a implantação/sistematização/acompanhamento da formação continuada para professores! [...]  
Abraço,  
Hailton Carvalho

NOTAS: Gostaria de saber sua importante opinião/avaliação sobre as atividades à distância propostas no meu cronograma; e informações sobre o fenômeno lingüístico existente em "muito" (nasalização) em /i/... explicações.

Para: **Hailton**  
Data: **10/05/2006 16:34**  
Assunto: **Re: Juscelino-MA/Pró-Letramento**

Olá, Hailton! Como já lhe disse, suas atividades, incluídas em seu plano, estão muito boas! Você pode desenvolvê-las com a certeza de alcançar os objetivos propostos. Sobre o fenômeno lingüístico mencionado por você, o fascículo 6 - Modos de falar/Modos de escrever traz considerações sobre isso. Estou enviando também explicações mais técnicas sobre a questão, retiradas do livro: SIMÕES, Darcília (2006). **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial.  
É uma importante indicação bibliográfica para você que é da área de Letras e tem interesse em se aprofundar nessas questões. [...] Espero que este material possa ajudá-lo. [...]  
Abraços,  
Ana Dilma.

Para: **anadilma.almeida**  
Data: **22/05/2006 12:02**  
Assunto: **PRÓ-Juscelino**

Ana Dilma,  
Agradeço primeiramente pela avaliação do plano de curso e informo que recebi o material sobre nasalidade (fundamentação teórica importante para a compreensão do processo lingüístico).  
Realizamos com sucesso o 2º encontro presencial e também foi lançado um projeto de iniciação a leitura, ou melhor "gosto". Abraço

Juscelinense,  
Hailton Carvalho

Para: **Hailton**  
Data: **23/05/2006 08:17**  
Assunto: **Re: PRÓ-Juscelino**


Caro Hailton, o projeto de leitura está muito interessante e é, de fato, uma ação importante para a formação de professores, especialmente porque está sendo trabalhada na perspectiva da avaliação formativa. Não deixe de divulgá-lo em nosso 3º Encontro na Oficina de socialização das experiências vivenciadas na formação dos professores. Sei da dificuldade do município para comprar livros da área de linguagem, mas se for possível não deixe de circular e trabalhar os textos apresentados a vocês desde que começou a formação dos Tutores (veja alguns em anexo). [...] Parabéns mais uma vez pelo competente trabalho que vem realizando em seu município. Continue contando conosco!

Um forte abraço,

Ana Dilma.

**2 anexos** — [Download todos os anexos](#)

 **Texto - Alfabetização e Letramento-Magda Soares.doc**  
36K [Exibir como HTML](#) [Download](#)

 **Texto - Dupla face do erro - Marcos Bagno.doc**  
46K [Exibir como HTML](#) [Download](#)

A interação via e-mail foi uma importante ferramenta no processo de formação (sócio)lingüística do Tutor. Também é possível constatar que os conhecimentos (sócio)lingüísticos advindos das pesquisas mais atuais sobre a educação em língua materna alteraram as ações do Tutor na formação de professores do Ensino Fundamental.

A análise que passo a apresentar está diretamente relacionada ao meu terceiro objetivo e, conseqüentemente, à minha terceira asserção:

### **Objetivo Específico 3 / Subasserção 3**

Meu terceiro objetivo específico é: Observar as teorias lingüísticas que têm influenciado os cursos de formação continuada de Professores do Ensino Fundamental e contribuído para uma melhoria da educação em língua materna.

A asserção relacionada a esse objetivo é: Os estudos (sócio)lingüísticos, os estudos de letramento e a etnografia contribuirão para os cursos de formação continuada de Professores do Ensino Fundamental e para melhoria da educação em língua materna.

a- Comentários de entrevista realizada com Tutores do Pró-Letramento em 14/12/05:

C9- Que aspectos você espera que sejam trabalhados em sua Formação Continuada como educador em língua materna? Justifique.

**Katiucia** – Aspecto teórico-prático, objetivando uma transformação da minha realidade educativa e dos meus futuros cursistas.

**Soraya** – As variações da língua por achar que delas se cria a idéia do “erro”.

**Zuleica** – A aplicação dos conhecimentos lingüísticos em sala de aula.

**Ana Rita** – Como trabalhar a ortografia, própria questão da alfabetização são aspectos que acredito que iremos ter bons esclarecimentos.

**Dalva** – Os aspectos sociolingüísticos.

**Doracy** – Que sejam apresentadas e trabalhadas metodologias que facilitam aprendizagem sobre as questões ortográficas e o domínio da língua materna.

**Hailton** – Estrutura e função social da língua. Porque é necessário apropriar-se da estrutura para entendê-la e trabalhá-la como instrumento de inserção e participação social.

**Lucilene** – Estratégias que facilitem a aprendizagem do educando. Os aspectos sociolingüísticos. Diferenciação alfabetizar / letrar.

**Carla** – O uso da língua na sua diversidade sem perder de vista a língua-padrão. Porque é preciso acontecer o “confronto” entre o que falamos e o que escrevemos.

**Sineres** – O Letramento como uma ação ampliadora aos processos de alfabetização e linguagem. Estratégias facilitadoras ao uso da leitura e da escrita. **(1)**

**(1)** O instrumento de pesquisa foi aplicado durante o 1º encontro presencial do Pró-Letramento, mais especificamente no terceiro dia do curso. Os Tutores demonstraram ter consciência dos objetivos que devem ser alcançados durante sua formação, considerando que defendo como eixos sustentadores de qualquer processo de formação de professores que visa uma educação (sócio)lingüística: as contribuições mais recentes da *(sócio)lingüística*, dos *novos estudos de letramento* e da *etnografia*, eixos indissociáveis nesse processo.

#### b- Excertos de Notas de Campo:

A avaliação do dia **15/12/05** seguiu a mesma dinâmica dos dois dias anteriores. Entreguei uma folha de papel à turma e solicitei que cada Professor Tutor fizesse a avaliação, não havendo necessidade de se identificar **(1)**.

1- A fundamentação teórica dos Tutores deve constituir instrumento de pesquisa e estudo dos materiais que possuem. A consciência fonológica/ortográfica **(2)** como conteúdos primordiais para entender as transgressões ortográficas e a oralidade foi trabalhada de forma satisfatória.

3- A fundamentação teórica é a condição necessária para que os professores (Tutores) possam trabalhar de maneira satisfatória. Considero que todos os temas trabalhados ontem, 15/12/05, despertaram o interesse e a vontade de ir além, de buscar mais subsídios teóricos sobre as questões de consciência fonológica **(2)**, alfabética e escrita.

5- Este dia foi fundamental para despertar o interesse pelo estudo fonético-fonológico **(2)**, que foi explanado ricamente pela instrutora. Podemos aprender as mais variadas transgressões da língua falada e escrita e suas razões.

9- As abordagens teóricas sobre a “consciência fonológica” **(2)** feitas ontem, tanto no vídeo, como no fascículo 06 [atualmente 7], contribuirá de forma bastante satisfatória para nós, enquanto tutores do Pró-Letramento e no uso da língua. E o tira-dúvidas foi de extrema importância para que possamos nos monitorar ainda mais, nos momentos das expressões orais e escritas.

12- As abordagens feitas sobre a consciência fonológica e fonética **(2)** foi bastante significativa.

14- Este dia foi bem especial em relação ao assunto visto, ou seja, a consciência fonológica **(2)**. Pude perceber que o conhecimento sobre os sons que as letras possuem na palavra é muito importante pois é através dele que fazemos as reflexões sobre os fenômenos que



ocorre na língua e que gera as variedades, estas sempre vistas como “erro”. Assim mudamos totalmente a concepção que temos deste.

20- O vídeo, a exposição da professora-formadora facilitaram a compreensão das variações lingüísticas (3), o “erro” do aluno a ser trabalhado pelo professor, a interação em sala de aula.

21- O dia foi muito proveitoso, principalmente a exposição da orientadora em relação às variações lingüísticas (3), bem como a explanação sobre fonética e fonologia que acrescentou informações importantes para o aluno.

22- A abordagem fonológica (2), para mim, foi uma das etapas mais importantes e proveitosas do dia de ontem, contemplando aspectos que são imprescindíveis para o trabalho em sala de aula.

23- A abordagem do dia 15 (quinze) refletiu-se em esclarecimentos lógicos, permitindo-nos visualizar situações concretas das produções fonológicas e da expressão destas na escrita; a perfeita administração do tempo foi funcional no atendimento dos objetivos.

24- O dia de hoje, como todos os outros, foi de grande valia e aprendizagem. As temáticas trabalhadas – consciência fonológica (2), alfabética e ortográfica, fizeram perceber que muito tenho a estudar e conhecer. Já estou correndo atrás, parti em busca de bibliografia especializada. (4)

(1) A avaliação feita pelos Tutores da formação implementada por mim ocorreu de forma constante. Essas avaliações foram importantes para definir nossas ações durante a investigação. A partir das avaliações foi possível delinear “uma visão mais completa e detalhada possível da ‘ecologia social’” (Bortoni-Ricardo, 2006a). “Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento” (Bortoni-Ricardo, 2006a).

(2) Bortoni-Ricardo ressalta (2007) que o desenvolvimento da consciência fonológica é requisito para qualquer método de alfabetização. No processo de conscientização lingüística, é primordial a inclusão de regras variáveis fonológicas, inclusive as que se interseccionam com a morfossintaxe.

(3) Lemle (1978, p.60) afirma: “Um dos requisitos imprescindíveis para o desenvolvimento de um ensino escolar de língua portuguesa de real utilidade para os aprendizes é uma atitude lúcida diante do fenômeno da heterogeneidade dialetal da parte dos professores... O caminho para tal lucidez requer duas etapas: a primeira, teórica, é a compreensão dos fatores que determinam a variação dentro de uma mesma língua; a segunda é o conhecimento dos fatos específicos dessa variação na área em que o professor atua”.

(4) “O professor que não tem preparo para entender o fenômeno da mudança lingüística com a mesma naturalidade com que entende o fenômeno da evaporação ou da condensação da água é presa fácil de uma teorização preconceituosa dos

fatos da língua. E uma teorização tremendamente perniciosa. Esse professor, que não entende o fenômeno da mudança da língua, acaba fatalmente acreditando na idéia de que a língua escrita é a língua *certa* e que tudo aquilo que não é igual ao certo é *errado*. Todos aqueles que falam *errado* são *inguinorantes*. Ao professor, cabe reprová-los. E a situação se eterniza”. (Lemle, 1991, p.63-4).

c- Trechos de atividade de reflexão sobre fenômenos lingüísticos realizada pelos Tutores do Pró-Letramento em encontro presencial no dia 17/03/06:

Considerando as concepções mais atuais da educação em língua materna, explique como a professora de Chico Bento poderia *intervir* para que ele solucionasse os problemas apresentados em seu texto, em especial, aqueles decorrentes de representações próprias da oralidade na produção escrita. Em sua resposta, explicita a *fundamentação teórica* que respaldará as *estratégias* que serão utilizadas pela professora. Para auxiliá-lo, observe abaixo alguns dos aspectos que deverão ser abordados:

- a abordagem interacional na educação em língua materna
- a consciência da variação lingüística / a pedagogia culturalmente sensível
- a ampliação da competência comunicativa
- a reestruturação do texto: prática da escrita, revisão e reescrita.

### **Grupo 3**

A professora poderia levantar questionamentos com o Chico sobre a oralidade e escrita (devemos escrever da forma que falamos? Você acredita que existe outra forma de escrever?). No decorrer dos questionamentos, a professora explicará sobre os diferentes modos de falar (variações) e os critérios aceitos de escrever (ortografia).

Outra estratégia seria dividir a turma em grupos para recontar o texto de Chico. Nessa situação a competência comunicativa e a variação lingüística estão sendo exploradas.

### **Grupo 5**

Levando em consideração as diversas concepções de educação, estamos sugerindo algumas estratégias para mostrar o trabalho da professora, após detectar os problemas apresentados na produção de Chico Bento.

- \* Leitura de gêneros textuais diversos para ampliação da linguagem oral e escrita.
- \* Reescrita do texto produzido pelo aluno em dupla ou trio com auxílio do dicionário.
- \* Reescrita coletiva onde o professor será o escriba.
- \* Revisão do texto, usando a estratégia da troca de textos onde o aluno vai ler e analisar o texto do colega e em seguida fazer um bilhete enfocando as partes que deverão ser reescritas.
- \* Usar o discurso para ajudar o aluno a tomar consciência de que existem diferentes linguagens para diferentes situações.
- \* Empregar a linguagem adequada ao nível da turma.
- \* Reescrita individual em que o aluno vai focalizar os aspectos a serem melhorados, usando o dicionário. **(1)**

**(1)** No 2º encontro presencial, houve uma intensa troca de impressões entre mim e os Tutores em formação. Meu objetivo era conhecer a perspectiva significativa do professor em formação sobre cada ação identificada. Bortoni-Ricardo (2006a) esclarece que o formador precisa saber como o professor em formação vê e

interpreta a referida ação e verificar se há identidade entre a sua interpretação e a do professor em formação.

d- Excertos de Notas de Campo:

**- Avaliação do 2º Encontro Presencial do Pró-Letramento pelos Tutores (1)**

São Luís, 18 de março de 2006.

Ana Dilma,

Foi um prazer imenso desfrutar de mais um momento de formação com você. Esses dois dias foram bastante produtivos para mim, porque ainda ficaram algumas dúvidas do primeiro encontro e consegui saná-las. Essas dúvidas eram sobre “as variáveis do português brasileiro – traços graduais e descontínuos”.

As atividades feitas por nós e as suas explicações foram satisfatórias e significativas no aprofundamento dos conteúdos.

[...] Se aparecer alguma dúvida sobre conteúdos, pretendo buscar respostas nos fascículos e através do e-mail que vamos trocar.

Obrigada pelas suas contribuições.

Beijos e abraços!!!

Doracy (2)

São Luís, 18 de março de 2006.

Querida professora,

Estou escrevendo esta carta para informá-la a respeito das minhas expectativas em relação à formação presencial e a distância. No início do 1º encontro estava totalmente perdida a respeito do que e como iria fazer, se iria continuar ou não, mas depois de pensar bastante concluí que só vencemos os desafios enfrentando-os.

Ao iniciar a leitura dos fascículos as coisas foram ficando mais claras para mim. Continuava com muitas dúvidas, mas este 2º Encontro Presencial esclareceu bastante principalmente em relação aos traços descontínuos e o quadro fonético que eram minhas maiores dificuldades.

Hoje estou menos apreensiva em relação à formação dos Professores Cursistas, mas tenho que estudar muito para que possa me apropriar de mais conhecimentos teóricos adquirindo assim mais segurança no que irei fazer.

Abraços!

Modestina (2)

(1) Propus aos Tutores como avaliação do 2º encontro presencial que me escrevessem uma carta.

(2) Desde o 1º Encontro Presencial, considerando os meus objetivos de pesquisa, procurei desenvolver um trabalho que contribuísse com a formação (sócio)lingüística do Tutor em Alfabetização e Linguagem. O fascículo 7 do Programa Pró-Letramento – Modos de falar/Modos de escrever (Bortone & Bortoni-Ricardo, 2007) recebeu um destaque maior da minha parte, pois é o principal fascículo a apresentar contribuições da sociolingüística para a educação em língua materna. Também foram elaborados e utilizados outros materiais a fim de contribuir para uma melhor sistematização desses conhecimentos (Ver Quadros 4 e 5).

## ALGUMAS REGRAS VARIÁVEIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Organização: Equipe do Pró-Letramento-MA (Ana Dilma Pereira, Ieda Vilas Boas, Márcia Gondim, Maria Alice Fernandes, Maria do Rosário Caxangá) – CFORM/UnB

<b>TRAÇOS GRADUAIS*</b>	
Aférese ou supressão de um ou mais fonemas iniciais	está > tá; estava > tava; você > cê
Síncope ou supressão de um fonema no interior da palavra	para > pra; xícara > xicra
Apócope ou supressão de um fonema final, como o /r/	correr > corrê; almoçar > almoçá; senhor > senhô
Epêntese ou adição de um fonema no interior da palavra	ritmo > ritimo; decepção > decepição
Ditongação das vogais "a" e "e", seguidas do fonema /s/	Goiás > Goais; faz > faiz; vez > veiz
Formação de grupos de força	de repente > derepente; por isso > porisso
Monotongação do ditongo nasal "ão" na palavra 'não', que aparece em posição átona no grupo de força	não é > num é; não tem > num tem
Supressão /s/	nós fazemos > nós fazemu
Elevação da vogal /e/ para /i/	azeite > azeiti; leite > leiti
Elevação da vogal /o/ para /u/	comeu > cumeu; quando > quandu
Monotongação de ditongos orais decrescentes	puro > oro; beijo > bejo; caixa > caxa
<b>TRAÇOS DESCONTÍNUOS*</b>	
Prótese ou adição de um fonema no início da palavra	levantar > alevantar
Epêntese ou adição de um fonema no interior da palavra ou hipercorreção	bandeja > bandeija; caranguejo > carangueijo
Síncope ou supressão de um fonema no interior da palavra	número > numru; lâmpada > lâpda; porque > puque
Metátese ou troca de posição de um fonema para melhor acomodação eufônica	estupro > estrupo
Rotacismo ou neutralização - /l/ > /r/	planta > pranta; bloco > broco
Lambdacismo ou neutralização - /r/ > /l/	garfo > galfo
Supressão do /l/ em palavras oxítonas	carnaval > carnavá
Desnasalização de sílabas finais	homem > homi; fizeram > fizeru
Nasalização de sílabas iniciais	identidade > indentidade
Assimilação de um fonema sobre o outro	falando > falanu; também > tamém
Supressão do ditongo crescente oral na sílaba final	meio > mei; veio > vei;
Uso do morfema (-im), em substituição a (-inho)	geladinho > geladim, beijinho > beijim
Concordância não-redundante, tanto nominal quanto verbal	nós estávamos > nós tava; nas bicicletas > nas bicicleta
Vocalização da consoante lateral palatal /lh/ ou despalatalização	mulher > muié; velho > véio; galho > gaio

**Quadro 4** – Algumas regras variáveis do português brasileiro, organizado pela Equipe do Pró-Letramento – CFORM/UnB

\* De acordo com Bortoni-Ricardo (2002 [1998]), ao propor os *contínuos* para análise do português brasileiro, os *traços graduais* da linguagem estão presentes na fala de todos os brasileiros e, portanto, se distribuem ao longo de todo o contínuo de urbanização. Enquanto os *traços descontínuos* são próprios dos falares situados no pólo rural e vão desaparecendo à medida que se aproximam do pólo urbano. Ou seja, seu uso é descontinuado nas áreas urbanas, recebendo, dessa forma, maior carga de avaliação negativa das comunidades urbanas. É preciso levar em consideração que, no contínuo de urbanização, não existem fronteiras rígidas que separem falares rurais, rurbanos ou urbanos. Para aprofundamento dessa questão, sugerimos a leitura do livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* de Stella Maris Bortoni-Ricardo, publicado pela Editora Parábola em 2004.

## QUADRO FONÉTICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO - CONSOANTES

Organizadora: Ana Dilma de Almeida Pereira – UnB

Articulação	Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Modo	aa - lábio inferior ap - lábio superior	aa- lábio inferior ap- dentes superiores	aa- ápice da língua ou alvéolos	aa- parte anterior da língua ap- palato duro	aa- parte média da língua ap- palato duro	aa- parte posterior da língua ap- palato mole	os músculos da glote são os articuladores
Ponto							
<b>Oclusiva</b> – Há obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca.	p 'pato' b 'bato'		t 'tela' d 'dela'			k 'calo', 'quilo' g 'galo', 'guerra'	
<b>Africada</b> – Na fase inicial da produção há oclusão. Na fase final dessa obstrução há uma fricção.			tʃ 'tia' dʒ 'dia'				
<b>Fricativa</b> – Os articuladores se aproximam produzindo fricção quando ocorre a passagem de ar.	f 'faca' v 'vaca'		s 'caça', 'selo' z 'casa', 'zelo', 'exemplo'	ʃ 'chato', ʒ 'jato', 'gelo'		x 'rato', 'marra' ɣ 'carga' Dialeto carioca	h 'rato', ʃ 'carga' Dialeto de BH
<b>Nasal</b> – Há obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca.	m 'mala' 'lema'		n 'nada' 'boneca'		ɲ ã 'banho' / [bãũ]		
<b>Tepe</b> – O articulador ativo toca rapidamente o articulador passivo.			r 'caro' 'bravo'				
<b>Vibrante</b> – O articulador ativo toca algumas vezes o articulador passivo causando vibração.			ʀ 'caro' 'bravo'				
<b>Retroflexa</b> – Há o levantamento e encurvamento da ponta da língua em direção ao palato duro.			ɻ 'carta', 'mar' - r "caipira"				
<b>Lateral</b> – O ar toca o ap e a corrente de ar é obstruída na linha central do trato vocal. O ar sai pelas laterais.			l ʎ 'lata' / 'sal' - sul do Brasil		ʎ ʎ' 'palha' / [paʎa]		

\* aa – articulador ativo e ap – articulador passivo

\*\* Papel das cordas vocais: **desv** – desvozeada (surda) e **voz** – vozeada (sonora)

**Quadro 5** – Quadro fonético do português brasileiro com explicações e exemplos (Pereira, 2006b, p.217)

Também procurei trabalhar com os principais aspectos abordados por Miriam Lemle (1991) em seu livro *Guia teórico do alfabetizador*. A autora apresenta de forma clara e didática uma subdivisão dos tipos de relação existentes em nossa língua entre sons da fala e letras do alfabeto. São três tipos de relação:

- *relação de um para um*: cada letra com seu som, cada som com uma letra;
- *relação de um para mais de um, determinadas a partir da posição*: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição;
- *relações de concorrência*: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.

Ela enfatiza que “o casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos”. (Lemle, 1991, p.17). E apresenta alguns quadros que apresentam as relações entre fonemas e letras.

No primeiro quadro, estão os casos de correspondência biunívoca entre letras e fonemas (Lemle, 1991, p.17).

p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

**Quadro 6** – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras (Lemle, 1991, p.17)

E considerando que o livro é voltado para professores alfabetizadores, ela esclarece o conceito de fonema:

Chamamos de fonema, em lingüística, uma unidade de som caracterizada por um dado feixe de *traços distintivos*. Traços distintivos são características de som que são relevantes na diferenciação entre unidades do sistema. Por convenção, esse tipo de unidade é representado entre barras inclinadas (/ /). (Lemle, 1991, p.18)

Em seguida a autora apresenta as mais importantes correspondências múltiplas entre letras e sons e entre sons e letras. E enfatiza que essas correspondências são determinadas pela posição, ou seja, são regulares e que é possível aprendê-las por meio de uma regra, de modo que podem ser sistematicamente ensinadas por um professor alfabetizador que tenha obtido essa formação.

O segundo quadro apresenta uma letra representando diferentes sons, segundo a posição (Lemle, 1991, p.21).

<b>Letra</b>	<b>Fone (sons)</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>
s	[s] [z]	Início de palavra Intervocálico	sala casa, duas árvores
	[ʃ]	Diante de consoante surda ou em final de palavra	resto, duas casas
	[ʒ]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal, diante de p e b	mala, leme campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto
l	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
e	[e] ou [ɛ] [i]	Não-final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não-final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

**Quadro 7** – Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição (Lemle, 1991, p.21)

E o terceiro quadro apresenta um som representado por diferentes letras, segundo a posição (p.22)

<b>Fone (som)</b>	<b>Letra</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>
[k]	c qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	g gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	i e	Posição acentuada* Posição átona em final de palavra	pino padre, morte
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	lua falo, amigo
[R] (r forte)	rr r	Intervocálico Outras posições	carro rua, carta, honra
[ãw]	ão am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	qu qü cu	Diante de a, o Diante de e, i Outras	aquário, quota cinquenta, eqüino frescura, pirarucu
[gu]	gü gu	Diante de e, i Outras	agüenta, sagüi água, agudo

• Posição acentuada = posição tônica

**Quadro 8** – Um som representado por diferentes letras, segundo a posição (Lemle, 1991, p.22)

E considerando que a variação é inerente à língua, ela destaca:

Estes quadros não esgotam a informação sobre relações som-letra e letra-som previsíveis pela posição, nem são verdadeiros para todos os falares do Brasil. Em cada comunidade lingüística os professores deverão compor seus próprios quadros correspondentes aos quadros dados aqui, registrando neles a distribuição dos sons conforme se dá no dialeto falado pela sua clientela e por eles mesmos”. (Lemle, 1991, p.22)

O quarto quadro apresentado por Lemle (1991, p.24) traz as letras que representam fones idênticos em contextos idênticos, com base no **dialeto carioca**. Ela apresenta os principais casos de concorrência pela qual mais de uma letra, na mesma posição, pode servir para representar o mesmo som.

<b>Fone</b>	<b>Contexto</b>	<b>Letras</b>	<b>Exemplos</b>
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sc	russo laço cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s ç	balsa alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s c	persegue percebe
[ʃ]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha taxa, lixo
	Diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	j g	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
zero	Início de palavra	zero h	ora, ovo hora, homem

**Quadro 9** – Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos (Lemle, 1991, p.24)

Lemle (1991, p.32) alerta que o alfabetizando deve chegar à seguinte conclusão: “para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa



dada posição, corresponde um dado som; Em certos ambientes, certos sons podem ser representados por mais de uma letra”.

No quinto quadro de seu livro, Lemle (1991, p.37) apresenta um resumo dos sufixos e dos prefixos mais importantes para a ortografia, “pois são aqueles cujos sons poderiam, sem erro de posicionamento das letras, ser escritos com outras letras”.

<b>Afixo</b>	<b>Alternativa ortográfica fonologicamente plausível</b>	<b>Exemplos</b>
-eza	esa	grandeza, beleza, moleza
-ês	ez	português, francês
-ez	ês	estupidez, gravidez
-iz	is	atriz, bissetriz, aprendiz
-ção	ssão	inflação, formação, votação
-al	au	sensacional, maternal
-ice	isse	burrice, tolice
-agem	ajem	bobagem, passagem, lavagem
-izar	isar	realizar, concretizar, socializar
-nça	nsa	confiança, poupança, presença
-ncia	nsia	importância, carência, frequência
des-	dis	desfazer, desmentir
dis-	des	dispersão, discussão, distorcer
extra-	estra	extraordinário, extraditar

**Quadro 10** – Identificação de afixos visando à fixação de generalizações ortográficas (Lemle, 1991, p.38)

No último quadro, são apresentadas “algumas das principais mudanças lingüísticas evidenciadas no português do Brasil, contrastando a representação lexical que está atrás do saber lingüístico de muitos brasileiros com a representação das mesmas palavras na convenção ortográfica oficial”. (Lemle, 1991, p.51).

<b>Mudança lingüística</b>	<b>Representação lexical na mente dos falantes</b>	<b>Representação lexical na convenção ortográfica</b>
l > r / depois de consoante	crube afrição praño	clube aflição plano
r > Ø / final de palavra	falá amô trabaiadô	falar amor trabalhador
λ > i / entre duas vogais	muié trabaiadô mió	mulher trabalhador melhor
l > r / final de sílaba	armoço arma fartava	almoço alma faltava



**G2 – rumual ékissa** – grupo de força; elevação da vogal *o* para *u*; a letra *l* em final de palavra é pronunciada como *u*. **ékissa** – o *h* em início de palavra não possui som; o grafema *x* com fonema de *ss*; o uso de *ss* (competência lingüística).

**G5 – rumual** – grupo de força; **rumual** - elevação da vogal *o* para *u*; **rumual** – *l* com som de *u* no final das palavras; **ékissa** – falta de som da letra *h* no começo dos vocábulos.

**G6 – rumual** – grupo de força; **rumual** – redução do *o* para *u*; **rumual** – o grafema *l* em final de sílaba é pronunciado *u* (tem valor diferente); **ékissa** – a letra *h* no início do vocábulo não possui som; **ékissa** – transcrição fonética do *x*. o escritor fez uso da regra – som do *s* entre duas vogais escrita *c/ss*.

**G8 – rumual ékissa** – rumo ao hexa – grupo de força; elevação da vogal “*o*” para “*u*”; devido a letra *l* está no final de palavra, pronuncia-se como *u*; a letra *h* não possui som no início do vocábulo. (**ékissa**) – domínio das regras arbitrárias (*ss*) no meio das vogais.



**G1 – estufamo** – supressão do */s/* - variante regional; **ikadeiras** – formação de grupos de força; **ikadeiras** – mesmo fonema para várias letras.

**G3 – estufamo** – concordância não redundante; **ikadeiras** – grupo de força; elevação de *e* para “*i*”; troca de representação ortográfica do grafema “*c*” por “*k*”.

**G4 – estufamo** – estofamos – supressão do */s/*; **todotipo** – todo tipo – grupo de força; **ikadeiras** – e cadeira – grupo de força.

**G7 – estufamo** – estufamos (sic) – supressão do */s/* e representação da fala, elevação do */o/* para */u/*; **ikadeira** – e cadeira – formação de grupo de força, representação grafema/ fonema (mesmo fonema representado por diferente grafemas). (3)

(1) Os Tutores analisaram com propriedade os fenômenos lingüísticos presentes em diversos textos de circulação social, confirmando que “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm uma explicação no próprio sistema da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica” (Bortoni-Ricardo, 2004a, p.100). Ressalto que grande parte dos professores, mesmo aqueles que possuem formação em Letras não tiveram essa formação (sócio)lingüística conforme afirmaram em depoimentos diversos e nas avaliação dos encontros. Segundo Mollica (2003), “a consciência explícita por parte do falante acerca da influência da relação fala/escrita concorre para melhorar o desempenho no letramento”.

(2) Vale ressaltar que a maior parte das imagens foi selecionada na página da internet [www.placasridiculas.com.br](http://www.placasridiculas.com.br) que, em seu nome, já demonstra o preconceito em relação a esses textos, refletindo a face socioculturalmente legitimada dos chamados erros de português.

(3) É possível verificar que os professores ainda não têm total domínio da metalinguagem utilizada para análise dos fenômenos lingüísticos, mas têm consciência das seguintes categorias de erros postuladas por Bortoni-Ricardo (2005, p.54):

- Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;

- Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita:

1. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.

2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.

3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.



**Foto 15** – Tutores reunidos em grupo desenvolvendo trabalho de reflexão lingüística em torno de imagens de placas e cartazes que apresentavam problemas na escrita

#### **- Avaliação do 3º Encontro Presencial do Pró-Letramento pelos Tutores**

1- Que bom que...

... Aprimoramos a nossa formação como tutores considerando toda qualidade profissional da nossa formadora, a professora Ana Dilma que integrou de maneira significativa pressupostos teóricos da lingüística e sociolingüística às possibilidades práticas de identificação dos fenômenos lingüísticos, bem como não podemos deixar de destacar a contribuição indiscutível da oficina de socialização dos tutores.

2- Que pena que...

... Considerando o 1º ano de implementação do programa, os dois dias do encontro presencial não foram suficientes para contemplar todos os temas relevantes ao curso.

3- Que tal se...

... Tendo em vista o ponto colocado anteriormente, o 4º encontro presencial fosse antecipado para o mês de setembro.

Sucesso!!!

Katiucia (1)

- A formação continuada vinculada pelo Pró-Letramento será sustentada/concretizada pela reflexão responsável e encaminhamento de ações pertinentes à prática/mediação do professor/a-cursista nos encontros presenciais.

Os assuntos/discussões “servidos” neste momento presencial direciona/redireciona nossa função de mediador e, acima de tudo na minha realidade, de garantir o fazer e pensar (vice-versa) do professor de sala de aula, o estímulo, a motivação necessária para que este possa acreditar novamente no aluno, no seu “ato de amor, portanto ato de coragem”.

Na atividade sobre os fenômenos lingüísticos, na produção escrita, tenho ainda algumas dúvidas que necessitam de fundamentação, o que me encaminha a ir em busca de mais conhecimento e estudar mais.

Sua contribuição enriquece e despertou minha vontade de pesquisar sobre a sociolingüística, e minha pós-graduação refletirá a contribuição imensurável do Pró-Letramento vivificado por suas mãos.

Hailton (1)

(1) Além do aprofundamento teórico-metodológico, realizamos a oficina de socialização das experiências vivenciadas na formação dos professores. Na oficina, foi possível “identificar, junto com o professor em formação, os pontos positivos do processo e os pontos negativos que precisam ser modificados” (Bortoni-Ricardo, 2006a). Na interação via e-mail (Ver item f), socializei alguns materiais que foram sugeridos pelos Tutores e por mim durante a oficina.

f- Trechos de interação via e-mail com os Tutores:

Data: 13/06/2006 12:04

Assunto: **Socialização de materiais para formação dos professores 1**

Caros Tutores, eis alguns dos materiais que foram sugeridos em nossa Oficina de socialização das experiências vivenciadas na formação dos professores. [...] São os seguintes materiais:

- O artigo de Artur Gomes de Moraes sobre **Concepções e Metodologias de Alfabetização**, apresentado no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=669&Itemid=690>

- O artigo de Lúcia Lins Rego sobre **Alfabetização e Letramento**, apresentado no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=669&Itemid=690>

- O artigo de Stella Maris Bortoni-Ricardo sobre **Métodos de alfabetização e consciência Fonológica**.

- Importante entrevista de Stella Maris Bortoni-Ricardo à Revista Letra Magna, disponível em <http://www.letramagna.com/>.

- O poema **O que é Letramento** de Magda Soares, apresentado em powerpoint e no word.

- Reportagem do Diário do Grande ABC (29/08/03) com Magda Soares sobre **O que é Letramento**.

- A série **Letra Viva: práticas de leitura e escrita** que será apresentada no Programa Salto para o Futuro de 19 a 23 de junho.

- O texto **Boca de Forno** de Rubem Alves.

- Sugestões diversas da Tutora Lauzimar Silva de Olho d'Água das Cunhãs-MA.

- Algumas sugestões de dinâmicas.

- A série **Alfabetização e Letramento na infância** do Programa Salto para o Futuro pode ser encontrada em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/>. Clicar em: Acesse o Boletim. Em seguida: 2005.

- A série **Alfabetização, leitura e escrita** do Programa Salto para o Futuro pode ser encontrada em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/>. Clicar em: Acesse o Boletim. Em seguida: 2004.

[...] Bom estudo, um ótimo trabalho e sucesso na formação dos professores!

Um forte abraço a todos,

Ana Dilma. (1)

É preciso acrescentar que outras socializações de materiais foram feitas. Como muitos Tutores não tinham computador próprio e quando acessavam a Internet, a maioria das vezes, o acesso era discado e muito lento, em cada encontro foi entregue um CD com todo material circulado nas interações via e-mail, além do material utilizado em cada encontro. O letramento digital foi estimulado desde o início da formação. Também, no encontro realizado de 10 a 12/04/07 em São Luís/MA, foi distribuído a todos os colaboradores da pesquisa o livro *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística* de Marcos Bagno, publicado pela Editora Parábola em 2007. Esta foi a forma escolhida por mim para agradecer todo esforço colaborativo do grupo durante os dois anos de pesquisa desenvolvida. Sem dúvida, foi mais uma ação que contribuiu para a educação (sócio)lingüística de todos os Tutores. Inclusive, agradeço ao autor que gentilmente autografou todos os livros.

g- Comentários de entrevista realizada com Tutores do Pró-Letramento em 26/10/06:

P1- Sua formação como Tutor(a) do Pró-Letramento iniciou em dezembro/2005. Você acredita que esta formação possibilitou uma consistente fundamentação teórico-metodológica para realizar a formação em Alfabetização e Linguagem dos(as) professores(as) cursistas (leve em consideração a formação realizada presencialmente e à distância)? O que você acredita que precisaria ter sido melhor explorado em sua formação?

**Hailton** – Sim, pois toda prática se sustenta na fundamentação teórico-metodológica e neste sentido a formação proposta até aqui supriu as necessidades e/ou encaminhou a superação que temos em relação a compreensão da alfabetização e letramento na cultura escrita/oral ao oferecer suporte e acompanhamento presencial e a distância quanto ao próprio processo de aquisição da leitura e escrita **(1)**.

**Jesus** – Sim, pois tivemos sempre a teoria e a prática juntas. O que eu gostaria de explorar melhor é a alfabetização ou melhor eu acho que faltou trabalhar com a educação infantil. Isto seria muito interessante **(1)**.

**Doracy** – Sim, sem dúvida forneceu uma consistente fundamentação teórica, e como não tenho uma formação na área de Lingüística, contribuiu bastante para o bom desempenho como tutora. Estimulou-me a buscar mais informações em outras fontes de pesquisa, estudar e poder contribuir no esclarecimento das dúvidas dos cursistas e na ampliação de seus conhecimentos de como alfabetizar letrando **(1)**.

Irene – A formação foi e está sendo de grande valia para que se possa fazer o acompanhamento das atividades realizadas em cada encontro. Porém, percebe-se que os cursistas ainda precisam criar hábitos permanentes de leitura, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e identificando as características sociolingüísticas e culturais dos alunos. Precisamos incentivá-los ainda mais o hábito de leitura de vários gêneros literários **(1)**.

**(1)** Como *etnógrafa colaborativa*, acredito que esses depoimentos revelam que a pesquisa obteve resultados muito positivos e confirmam minha asserção: os estudos (sócio)lingüísticos, os estudos de letramento e a etnografia contribuirão para os

cursos de formação de Professores do Ensino Fundamental e para melhoria da educação em língua materna.

### **7.5 Reflexões finais**

Sobre a pesquisa etnográfica colaborativa no contexto do Programa Pró-Letramento, apresento as seguintes reflexões:

- ◆ Sem dúvida, a formação continuada é uma exigência da atividade profissional, mas, no que diz respeito à formação continuada de docentes que atuam ou atuarão na área de educação em língua materna, é preciso que a formação esteja respaldada na perspectiva de uma educação (sócio)lingüística.
- ◆ A educação (sócio)lingüística deve ser baseada nos três eixos interdependentes que a integram: as contribuições mais recentes da (sócio)lingüística, dos novos estudos de letramento e da etnografia. Estes eixos estão relacionados entre si.
- ◆ Quando o professor está imbuído do seu papel de professor pesquisador, ele baseia sua práxis no tripé ação-reflexão-ação.
- ◆ Durante a pesquisa etnográfica colaborativa desenvolvida no Programa Pró-Letramento, confirmei as seguintes asserções:
  - A formação acadêmica do Tutor, no que diz respeito à sua graduação e pós-graduação, interferiu nas escolhas dos conhecimentos (sócio)lingüísticos desenvolvidos no curso de formação.
  - Os conhecimentos (sócio)lingüísticos advindos das pesquisas mais atuais sobre a educação em língua materna alteraram as ações dos Tutores na formação de Professores Cursistas do Ensino Fundamental.
  - Os estudos (sócio)lingüísticos, os estudos de letramento e a etnografia contribuíram para a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental e para melhoria da educação em língua materna.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego aqui com uma convicção: “o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em sala de aula e, em especial, da pesquisa etnográfica colaborativa pelo professor pesquisador é uma importante contribuição para todos que se interessam e trabalham pela melhoria e qualidade da educação, especialmente, da educação em língua materna”. (Bortoni-Ricardo & Pereira, 2006)

Práticas de etnografia (sócio)lingüística aplicadas ao processo de formação de professores são fundamentais na perspectiva de uma educação (sócio)lingüística. O professor pesquisador que se volta para a própria prática não perde de vista a importância de desenvolver uma pedagogia formativa, transformativa e crítica, uma Pedagogia Culturalmente Sensível.

A decisão de focar os muitos “brasis” existentes em nosso país de dimensões territoriais extensas, confirmou que os professores brasileiros possuem necessidades diferentes porque vivem em realidades diversas e, muitas vezes, bastante adversas. Eles revelaram as mesmas angústias por mim apresentadas nas considerações iniciais desta tese. Mas também constataram que a educação (sócio)lingüística é possível de se implementar e é fundamental no processo da educação em língua materna.

A partir da etnografia colaborativa desenvolvida nos contextos por mim pesquisados: curso de Pedagogia de uma Universidade Pública de Brasília/DF; Curso Normal Superior de uma Instituição de Ensino Superior Privada de Brasília/DF; Curso Modos de Falar/Modos de escrever em um Congresso Científico em João Pessoa/PB; Programa de Formação Continuada de Professores – Pró-Letramento (SEB/MEC e CFORM/UnB) no estado do Maranhão, confirmei minha asserção geral: o processo de formação (inicial e/ou continuada) de professores do Ensino Fundamental se beneficia das contribuições da (sócio)lingüística de modo a operar mudanças significativas na educação em língua materna. Assim como, confirmei minhas subasserções:

- ◆ A formação acadêmica do Professor Universitário e do Tutor de cursos de educação continuada, no que diz respeito à sua graduação e pós-graduação, interferem nas escolhas dos conhecimentos (sócio)lingüísticos a serem desenvolvidos nos cursos de formação.



- ◆ Os conhecimentos (sócio)lingüísticos advindos das pesquisas mais atuais sobre a educação em língua materna alteram as ações do Professor Universitário e do Tutor na formação de Professores do Ensino Fundamental.
- ◆ Os estudos (sócio)lingüísticos, os estudos de letramento e a etnografia contribuem para os cursos de formação (inicial e/ou continuada) de Professores do Ensino Fundamental e para melhoria da educação em língua materna.

O último contexto pesquisado – o Programa Pró-Letramento no estado do Maranhão – revelou os efeitos da educação (sócio)lingüística na ponta desse processo: a sala de aula do Professor Cursista. Assim, optei por finalizar esta tese com imagens socializadas pelos Tutores dos efeitos da educação (sócio)lingüística nas escolas e salas de aulas onde atuam os Professores Cursistas. É preciso ressaltar que os resultados das avaliações institucionais no estado do Maranhão não se modificarão a curto prazo. Acredito que a médio e longo prazo, isso poderá ser percebido. O importante a enfatizar é que os Tutores e Professores Cursistas constituem-se “multiplicadores” da importância de se desenvolver uma educação (sócio)lingüística no processo de formação inicial e/ou continuada de professores.

Um exemplo da disso, observou-se no Município de Presidente Juscelino-MA com a criação da Sala de Leitura. O Programa Pró-Letramento, especialmente no fascículo 4 – Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura, ressalta sobre a importância desses ambientes para a formação de uma identidade letrada.



**Foto 16** – Sala de Leitura no município de Presidente Juscelino-MA

Em salas de aula da Rede Estadual de São Luís-MA, Professores Cursistas do Programa Pró-Letramento, utilizaram-se de recursos variados e estratégias diversas sugeridos no Fascículo 7 – Modos de falar / Modos de escrever, confirmando a importância de os alunos vivenciarem situações de leitura e escrita. O avental para contação de histórias foi um desses recursos. E a encenação da peça de teatro escrita por Stella Maris Bortoni-Ricardo – *O palhaço Cocoricó e as letras 's' e 'c'*, presente na Unidade II do fascículo 7, confirmou-se como uma estratégia para reflexão sobre as convenções da língua escrita e, ao mesmo tempo, como uma forma de se desenvolver jogos e brincadeiras, tal como é apresentado no Fascículo 5 – O lúdico da sala de aula: projetos e jogos. A implementação de projetos pedagógicos que valorizassem a cultura local e a ampliação de múltiplos letramentos foi uma constante. As imagens, sem dúvida, refletem motivação e prazer, elementos importantes para o processo da aprendizagem.







**Foto 17** – Salas de Aula da Rede Estadual de São Luís-MA

No município de São José de Ribamar-MA, também foi possível verificar que os professores passaram a mudar sua prática pedagógica a partir da participação no processo de formação continuada do Programa Pró-Letramento. Práticas de etnografia (sócio)lingüística aplicadas ao processo de formação dos Tutores foram essenciais para a construção de uma educação (sócio)lingüística. Os Tutores, como professores pesquisadores, defenderam a educação (sócio)lingüística na formação dos Professores Cursistas de seus municípios. Os depoimentos presentes nos relatórios confirmam nossa asserção geral: o processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental se beneficia das contribuições da (sócio)lingüística de modo a operar mudanças significativas na educação em língua materna.

## Atividades em sala



## Atividades em sala



Pro  
Letramento

Pro  
Letramento

**Foto 18** – Salas de Aula do Município de São José de Ribamar-MA

Apresento também algumas imagens do Seminário de Avaliação do Programa Pró-Letramento, ocorrido nos dias 13 e 14/12/07 em São Luís-MA. O seminário reuniu os Tutores que participaram do programa de formação continuada nos cinco pólos do estado do Maranhão (Codó, Imperatriz, Itapecuru Mirim, São Luís e Viana) no período de dezembro/2005 a dezembro/2007. A socialização das experiências vivenciadas ao longo desse processo foi muito significativa. Essa socialização se deu a partir do relato dos Tutores e dos Professores Cursistas participantes e da exposição de materiais construídos pelos Professores Cursistas e por seus alunos. Foram momentos de trocas intensas que confirmaram a importância de práticas de empoderamento, geradas a partir de uma pedagogia formativa, transformativa e crítica.







**Foto 19** – Socialização de experiências no Seminário de Avaliação do Programa Pró-Letramento em São Luís-MA, nos dias 13 e 14/12/07

Sem dúvida, o diferencial da pesquisa realizada – *A educação (sócio)lingüística no processo de formação de professores do ensino fundamental* – está nos resultados reais obtidos a partir da pesquisa de empoderamento. Enfatizo que esta não é uma tese de “boas intenções”. É uma tese que confirma que se a educação (sócio)lingüística for seguida, os resultados serão, sem dúvida, positivos. E para tal, é primordial que a educação (sócio)lingüística integre o processo de formação do professor do Ensino Fundamental a partir de práticas de etnografia (sócio)lingüística. A partir daí, o professor terá condições de trabalhar não só para alfabetização, mas também para o letramento de qualquer aluno/cidadão.

## BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABISON, M. L. (2001). *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. (Orgs.) (2004). *A alfabetização de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.

ALÉONG, S. (2002 [1983]). Normas lingüísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.) (2001). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola. p. 145-174.

ALVAREZ, M. C. (2002). Sociedade, norma e poder: algumas reflexões no campo da sociologia. In: BAGNO, M. (Org.) (2002). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola. p. 201-216.

ANDRÉ, M. E. D. A. (2002). *Etnografia da prática escolar*. 7.ed. Campinas, SP: Papirus.

\_\_\_\_\_ (Org.). (2005). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus. (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, I. (2003). *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

AZEVÊDO, W. Panorama atual da Educação a Distância no Brasil. Disponível em: <[http://www.revistaconecta.com/conectados/wilson\\_seminario.htm](http://www.revistaconecta.com/conectados/wilson_seminario.htm)>. Acesso em: 31outubro2005.

BAGNO, M. (1999a). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.

\_\_\_\_\_ (1999b). *Erro de português não existe*. Disponível em: <[http://paginas.terra.com.br/educacao/marcosbagno/deu\\_flavio\\_lobo.htm](http://paginas.terra.com.br/educacao/marcosbagno/deu_flavio_lobo.htm)>. Acesso em: 05julho06.

\_\_\_\_\_ (2000). *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola.

\_\_\_\_\_ (2001a). *A língua de Eulália. Novela sociolingüística*. 11.ed. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_ (2001b). *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_ (Org.) (2001c). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola.

\_\_\_\_\_ (Org.) (2002). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola.

\_\_\_\_\_ (2003). *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_ (2004). *A dupla face do erro*. Texto veiculado (via e-mail) no Laboratório de Sociolingüística I – LIV/UnB, coordenado por Stella Maris Bortoni-Ricardo. Brasília: UnB.

\_\_\_\_\_ (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial.

- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (2002). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BARBOSA, J. J. (1994). *Alfabetização e leitura*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- BARBOSA DA SILVA, M. (1981). *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática.
- BARTON, D. *et al.* (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. (2000). Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge.
- BARTON, D.; IVANIC, R. (1991). *Writing in the community*. London: Sage Publications.
- BATISTA, A. G. *et al.* (2007a). *Capacidades Lingüísticas: Alfabetização e Letramento*. Fascículo 1 – Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. rev. e ampl. Brasília: UFMG; MEC/SEB.
- BATISTA, A. G. *et al.* (2007b). *Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação*. Fascículo 2 – Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. rev. e ampl. Brasília: UFMG; MEC/SEB.
- BISOL, L. (Org.) (2005). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4.ed. rev. amp. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BORTONE, M. E. (2004a). *A construção da leitura 1*. Brasília: CFORM/UnB; MEC/SEB.
- BORTONE, M. E. (2004b). *A construção da leitura 2*. Brasília: CFORM/UnB; MEC/SEB.
- BORTONE, M. E.; BORTONI-RICARDO, S. M. (2007). *Modos de falar / Modos de escrever*. Fascículo 7 – Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. rev. e ampl. Brasília: UnB; MEC/SEB.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (1985). *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1995). Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 119-144.
- \_\_\_\_\_ (2002 [1998]). Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, M. (Org.) (2002). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola. p.333-350.
- \_\_\_\_\_ (2004a). *Educação em língua materna – a Sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2004b). *Da fala para a escrita 1*. Brasília: CFORM/UnB; MEC/SEB.
- \_\_\_\_\_ (2004c). *Da fala para a escrita 2*. Brasília: CFORM/UnB; MEC/SEB.

\_\_\_\_\_ (2005). *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_ (2006a). *Pesquisa qualitativa e a prática do professor*. Brasília: CEAD/UnB. Republicado com o título *Pesquisa qualitativa para a prática e formação do professor pesquisador*. São Paulo: Parábola Editorial. (no prelo).

\_\_\_\_\_ (2006b). Entrevista. *www.letramagna.com*. Revista eletrônica de divulgação científica em língua portuguesa, lingüística e literatura. Ano 03, n.4, 1º sem/2006.

\_\_\_\_\_ (2006c). Trabalhando regras variáveis morfossintáticas nas séries iniciais. In: SILVA, C. R.; DA HORA, D.; CHRISTIANO, M. E. A. (Orgs.). *Lingüística e Práticas Pedagógicas*. Santa, Maria: Pallotti. p.11-31.

\_\_\_\_\_ (2006d). O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, p.267-276.

\_\_\_\_\_ (2006e). Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (no prelo).

\_\_\_\_\_ (2006f). *O tratamento do conceito de Relativismo Cultural nas séries iniciais da escolarização*. (mimeo)

\_\_\_\_\_ (2006g). *Projeto Letramento no Ensino Fundamental*. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?>>. Acesso em: 28 novembro 2006.

\_\_\_\_\_ (2007). Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. *Revista Scripta*. Minas Gerais: PUC Minas. p.201-20.

\_\_\_\_\_ (Org.) (2008). *Série Ensinar leitura e escrita no Ensino Fundamental*. 4v. São Paulo: Parábola.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. (2001). Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Idéias sobre linguagem). p.81-103.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A. (2005). *Andaimes e Pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*. Disponível em: <<http://mundoacademico.unb.br/professor/56/view=itemacervo&cod=369>>. Acesso em: 05 julho 06.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. (2006). Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. *MOARA. Estudos Lingüísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA*. Belém: CLA/UFPA, n.26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância – TV Escola. *Série: PCN na escola – Língua Portuguesa*. (vídeos)

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)*. Brasília.



\_\_\_\_\_ (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília.

\_\_\_\_\_ (1999). Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília.

\_\_\_\_\_ (2001). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena*. Brasília, 08 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_ (2005). *Guia Geral Pró-Letramento – Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: SEB/SEED/MEC.

BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire et savoir dire*. Paris: PUF.

CAGLIARI, L.C. (1992). *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

\_\_\_\_\_ (1998). *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

\_\_\_\_\_ (2002). *Análise Fonológica: introdução à teoria e prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

BRICE-HEATH, S. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

CALLOU, D.; LEITE, Y. (1995). *Iniciação à fonética e à fonologia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

CALVET, L.-J. (2002). *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial.

CÂMARA JR., J. M. (1997). *Dicionário de Lingüística e Gramática referente à Língua Portuguesa*. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_ (1992). *Estrutura da Língua Portuguesa*. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

CAMERON, D. et al. (1992). *Researching language: issues of power and method*. London: Routledge.

CARVALHO, M. (2001). *Guia prático do alfabetizador*. 4.ed. São Paulo: Ática. (Série Princípios).

\_\_\_\_\_ (2005). *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CARVALHO, C. J. (2000). *Da oralidade à escrita*. Cuiabá: UFMT-Ed. / INEP.

CASEVITS, M.; CHARPIN, F. (2001). A herança Greco-latina. In: BAGNO, M. (Org.) (2001). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola. p.23-53.

CASTILHO, A. (2000). *A língua falada no ensino de português*. 3.ed. São Paulo: Contexto. (Coleção repensando o ensino).

CAVALIERE, R. (2005). *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna.

CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Traducción de Gonzalo Hernández. Barcelona- Buenos Aires- México: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

\_\_\_\_\_ (1998). *Classroom Discourse – The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heineman, 1988.

CHARTIER, A. M; CLESSE, C; HÉRBRARD, J. (1996). *Ler e escrever – entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.

COOK-GUMPERZ, J. (1991). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed. (Tradução de: *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.).

CORBEIL, J-C. (2001 [1983]). Elementos de uma teoria da regulação lingüística. In: BAGNO, M. (Org.) (2001). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola. p.175-201.

COUTO, H. H. (1997). *Fonologia e Fonologia do Português*. Brasília: Thesaurus.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.) (2001). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Idéias sobre linguagem).

DA HORA, D. (Org.) (2004). *Estudos Sociolingüísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: VALPB.

DETTONI, R. V. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) (2002). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

ERICKSON, F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of Educational Achievement. *Anthropology and Education Quartely*. vol. 18, n.4, professor-pesquisador. 335-56.

\_\_\_\_\_ (1990). Qualitative methods. In: *Research in teaching and learning*. v.2. New York: Macmillan Publishing Company.

\_\_\_\_\_ (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In: *The handbook of – qualitative research in education*. Nova York: Academic Press, pp. 201-224, 1992.

\_\_\_\_\_ (1998). “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) (1998). *Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE. p.142-153.

\_\_\_\_\_ (2001). Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.) (2001). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Idéias sobre linguagem). p.09-17.

\_\_\_\_\_ (2004). *Talk and social theory*. Cambridge: Polity Press.

FARACO, C. A. (2001). A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias. In: *Língua e Instrumentos Lingüísticos*, 7: 33-51. São Paulo: Pontes.

\_\_\_\_\_ (2004). *Por uma pedagogia da variação lingüística*. (mimeo)

\_\_\_\_\_ (2005). *Escrita e Alfabetização: características do sistema gráfico do português*. 7.ed. São Paulo: Contexto. (Repensando a Língua Portuguesa).

FERNANDES DE SOUSA, M. A. *Da fala à escrita: os saberes da oralidade e o início da produção da escrita escolar*. Brasília, 2004. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

FERREIRA, M. B. (2007). *Fascículo Complementar – Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem*. Ed. rev. e ampl. Brasília: UnB; MEC/SEB.

FETTERMAN, D. M. (1998). *Ethnography: step by step*. London: Sage Publications.

FISHER, R; WILLIAMS, M (Orgs.) (2000). *Unlocking literacy – a guide for teachers*. Londres: David Fulton Publishers.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. (2006). *Mas o que é mesmo “gramática”?* Organização: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial.

FRANCHI, E. (2001). *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 7.ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1984). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 8.ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P.; MACEDO, D. (2002). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Tradução de: Literacy – reading the word and the word.

FREITAS, V. A. L. *A variação estilística de alunos de 4ª série em ambiente de contato dialetal*. Brasília, 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília.

GARCEZ, L. (1998). *A escrita e o outro*. Brasília: Editora da UnB.

GARCEZ, L. H. C.; SOUSA, R. M.; BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. F. N. (2004). *PRALER – Programa de Apoio à Leitura e Escrita*. Brasília: FUNDESCOLA/ DPE/SEIF/MEC.

GERALDI, J. W. (Org.) (1984). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3.ed. Cascavel, PR: ASSOESTE.

\_\_\_\_\_ (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Leituras no Brasil).

\_\_\_\_\_ (1997). *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Texto e Linguagem).

GERALDI, J. W. e CITELLI, B. (Orgs.) (2000). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 3.ed. São Paulo: Cortez.

GNERRE, M. (1998). *Linguagem, escrita e poder*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Texto e Linguagem).

GOODWIN, P. (Org.) (1999). *The literate classroom*. Londres: David Fulton Publishers.

- GRANNIER, D. M. (2006). Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens. In: SILVA, C. R.; DA HORA, D.; CHRISTIANO, M. E. A. (Orgs.) (2006). *Lingüística e Práticas Pedagógicas*. Santa, Maria: Pallotti.p.71-105.
- GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; CASTANHEIRA, M. L. (2005). *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*.
- GUEDES-PINTO, A. L. (Coord.) (2007). *A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino*. Fascículo 3 – Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. rev. e ampl. Brasília: UNICAMP; MEC/SEB.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In: PUGH, A. K. ; LEE, V. J.; SWANN, J. (Orgs.). *Language and language use*. London: Heinemann. p.89-104.
- \_\_\_\_\_ (1972). On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, S. (Orgs.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- \_\_\_\_\_ (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JAGER ADAMS, M. *et al.* (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed. (Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa.
- JOHNSTONE, B. (2000). *Qualitative methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) (2006). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. rev. e ampl.. Rio de Janeiro: Lucerna.
- KATO, M. A. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_ (1988). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: Pontes.
- KATO, M.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. (1998). *Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolingüística*. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: EDUFJF.
- KLEIMAN, A. (1993). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.
- \_\_\_\_\_ (Org.) (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Leitura: ensino e pesquisa*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes.
- \_\_\_\_\_ (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). p.15-61.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7.ed. Campinas, SP: Pontes.
- \_\_\_\_\_ (Org.) (2001) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Idéias sobre linguagem).

\_\_\_\_\_ (2006a). Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção idéias sobre linguagem). p.75-91.

\_\_\_\_\_ (2006b) Entrevista: *Linguística Aplicada e Formação de Professores*. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu\\_abas/noticias/entrevistas/2006/fevereiro\\_2006/noticia.2006-02-07.6802039518/view?searchterm=entrevista](http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas/2006/fevereiro_2006/noticia.2006-02-07.6802039518/view?searchterm=entrevista)>. Acesso: 05julho2006.

KLEIMAN A.; SIGNORINI, I. (Orgs.) (2000) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

KRAMER, S. (2004). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.

LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

LEAL, M. C. D. (2002). Questões de ética e fortalecimento na etnografia crítica. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Orgs.) (2002). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano. p.165-185.

LEAL, T. F. et al. (2007). *O lúdico na sala de aula*. Fascículo 5 – Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. rev. e ampl. Brasília: UFPE; MEC/SEB.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 53/54, 1978.

\_\_\_\_\_ (1991). *Guia teórico do alfabetizador*. 5.ed. São Paulo: Ática. (Série Princípios).

\_\_\_\_\_ (2000). *Princípios norteadores para alfabetização*. II Simpósio Regional de Alfabetização. Uberlândia, Faculdade de Educação, nov 2000.

LIMA, M. C. (2002). Conscientização de alunos(as) sobre o preconceito lingüístico. In: SILVA, D. E. G. da; VIEIRA, J. A. (Orgs). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano. p.245-275.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Educação a Distância: regulamentação e realização. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282e.htm>>. Acesso em: 31outubro2005.

LUCCHESI, D. (2004). *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola Editorial.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

LUFT, C. P. (1985). *Língua e liberdade. Por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre: L & PM.

- MAIA, E. (1986). *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática.
- MARSH, J e MILLARD, E (2000) *Literacy and popular culture – using children’s culture in the classroom*. Londres; Paul Chapman publishing Ltd.
- MARCUSCHI, L. A. (1987). Produção e compreensão de texto no ensino de línguas: perspectivas de trabalho. In: ARAÚJO, G.; CARVALHO, J. A. *Atualização em Língua Portuguesa para professores de 1º e 2º graus*. Recife: UFPE. p.33-51.
- \_\_\_\_\_ (1995). Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Org.). *Leitura Perspectivas interdisciplinares*. 3.ed. São Paulo: Ática. p.38-57.
- \_\_\_\_\_ (2000). *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Disponível em: <[http://paginas.terra.com.br/educacao/marcosbagnofor\\_marcuschi.htm](http://paginas.terra.com.br/educacao/marcosbagnofor_marcuschi.htm)>. em: 05julho06.
- \_\_\_\_\_ (2001a). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3.ed. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (2001b). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p.23-50.
- \_\_\_\_\_ (2002). Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p.19-36.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (2005). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARTINS, C. C. (Org.) (1995). *Consciência Fonológica e Alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MASSINI-CAGLIARI, G. (2001). *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Idéias sobre linguagem).
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. (2001). Fonética. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (2001). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. 2.ed. São Paulo: Cortez. p.105-146.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: Fapesp. (Coleção Leituras no Brasil).
- MATENCIO, M. L. M. (1994). *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- \_\_\_\_\_ (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- MATOS e SILVA, R. V. (2003). *Contradições no ensino de Português*. São Paulo: Contexto. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).
- \_\_\_\_\_ (2004a). *“O português são dois...” Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2004b). *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) (2005). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MILROY, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5/4: 530-555. Oxford: Blackwell. [Tradução: Marcos Bagno, 2003].
- \_\_\_\_\_ (2003). Ideologias lingüísticas e as conseqüências da padronização.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). (2006). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOLLICA, M. C. (2000). *A influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- \_\_\_\_\_ (2004). Sobre alguns conhecimentos indispensáveis para a formação em linguagem. In: MOLLICA, M. C. (Org.) *Formação em Letras e pesquisa em linguagem*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ. p.18-25.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.) (2002). *Introdução à sociolingüística — o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.
- MOLLICA, M. C.; LEAL, M. (2006). Português e Matemática: parceria indispensável em política educacional. In: SILVA, C. R.; DA HORA, D.; CHRISTIANO, M. E. A. (Orgs.). *Lingüística e Práticas Pedagógicas*. Santa, Maria: Pallotti. p.33-54.
- MORAIS, A. G. de. (2000). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_ (Org.) (2005). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da velha discussão sobre “métodos”?*. (mimeo)
- MORAIS, A. G. de. et al. (2007). *O livro didático em sala de aula: algumas reflexões*. Fascículo 6 – Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. rev. e ampl. Brasília: UFPE/UFMG; MEC/SEB.
- MORAIS, A. M. P. (1997). *A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor.
- MORI, A. (2001). Fonologia. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (2001). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. 2.ed. São Paulo: Cortez. p.147-179.
- MOURA, D. e MORAIS, G. (Orgs.) (2000). *Ler e escrever – para quê*. UFAL.
- NEMIROVSKY, M. (2002). *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- NADAL, B. G.; RIBAS, M. H. (2007). *Formação de professores: Fundamentos para o trabalho de tutoria*. Fascículo do Tutor – Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. rev. e ampl. Brasília: UEPG; MEC/SEB.
- NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.) (2001). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4.ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS.

NEVES, M. H. M. (1991). *Gramática na escola*. 2.ed. São Paulo: Contexto. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

\_\_\_\_\_ (2004). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Contexto.

OLSON, D. (1997). *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática.

OLSON, D. et al. (Orgs.) (1985). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAQUETTE, J. C. (2001 [1983]). Processos de normatização e níveis/registros de língua. In: BAGNO, M. (Org.) (2001). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola. p. 237-254.

PEREIRA, A. D. A. (2000). A problemática da intervenção no ensino-aprendizagem da língua materna. In: CUNHA, J. C. C. & CUNHA, M. C. (orgs.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do Português: reflexão e ação*. Belém, PA: UFPA. p.55-66.

\_\_\_\_\_ *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Belém, 2001. 2v. 212f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará.

\_\_\_\_\_ A intervenção didática em língua materna e os princípios da abordagem interacional nas diretrizes oficiais do ensino. *MOARA. Revista dos cursos de pós-graduação em Letras*. Belém, PA: UFPA, n.15, jan/jun, 2001. p.37-59.

\_\_\_\_\_ Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula de Stella Maris Bortoni-Ricardo. *Polifonia*. Cuiabá: EDUFMT, n.10, p.177-190, 2005. Resenha.

\_\_\_\_\_ A intervenção didática em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna: os percursos de uma pesquisa. *Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*. Ano 03, n.05, p.1-17, 2º semestre de 2006a. Disponível em <<http://www.letramagna.com>>. Acesso em: 12setembro2006.

\_\_\_\_\_ A formação (sócio)lingüística de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no Programa de Formação Continuada – Pró-Letramento. *Anais da XXI Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste – GELNE*. João Pessoa-PB, 2006b. p.211-221.

\_\_\_\_\_ O tratamento do “erro” nas produções textuais: a revisão e a reescritura como parte do processo de avaliação formativa. *Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos países de Língua Portuguesa*. São Paulo, ano 2, n.3, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Publicado em: setembro 2007.

PEREIRA, Eva Waisros. Educação a distância: concepção e desenvolvimento. In: *Linhas Críticas*. Brasília, DF: UnB, v.9, n.17, p.197-212, jul/dez, 2003.

PERINI, M. A. (2003). *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática.

POSSENTI, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Leituras no Brasil).



- RAMOS, C. M. A.; ROCHA, M. F. S.; BEZERRA, J. R. M. (Orgs) (2005). *O português falado no Maranhão: estudos preliminares*. São Luís, MA: Edufma.
- \_\_\_\_\_ (2006). *A diversidade do português falado no Maranhão: o Atlas Lingüístico do Maranhão em foco*. São Luís, MA: Edufma.
- REGO, L. L. B. (2006). *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*.
- REY, A. (2001 [1972]). Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas. In: BAGNO, M. (Org.) (2001). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola. 115-144.
- RIBEIRO, V. M. (Org.) (2004). *O Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.
- RODRIGUES, A. D. (1965). *Tarefas da lingüística no Brasil*. (mimeo)
- ROJO, R. (1998). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- \_\_\_\_\_. (Org.) (2001). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).
- SCHERRE, M. (2005). *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SCLIAR-CABRAL, L. (2003a). *Princípios do sistema alfabético*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_ (2003b). *Guia prático de alfabetização: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- SIGNORINI I. (Org.) (2001). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (Org.) (2006). *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SILVA, C. R.; DA HORA, D.; CHRISTIANO, M. E. A. (Orgs.) (2006). *Lingüística e Práticas Pedagógicas*. Santa Maria: Pallotti.
- SILVA, E. T. (1996). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7.ed. São Paulo: Cortez.
- SILVA, M. L. R. *Práticas de Letramento em uma classe de aceleração da Rede Pública do Distrito Federal. Uma possibilidade de inclusão?* Brasília, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- SILVA, T. C. (2001). *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 5.ed. São Paulo: Contexto.
- SIMÕES, D. (2006). *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SMOLKA, A. L. B. (1988). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.
- SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) (1993). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SMOLKA, A. L. B. *et al.* (1989). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Mercado Aberto.

SOARES, M. (1996). *Linguagem e escola - Uma perspectiva social*. 14.ed. São Paulo: Ática. (Série Fundamentos).

\_\_\_\_\_ (2002). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_ (2004a). *Alfabetização e letramento*. 2.ed. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_ (2004b). Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, RIBEIRO, V. M. (Org.) *O Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2.ed. São Paulo: Global. p.89-113.

\_\_\_\_\_ (2004c). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio, revista pedagógica*. Ano VIII, n. 29, fev/abril 2004, p. 18-22.

\_\_\_\_\_ (2004d). Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, jan/fev/mar/abr 2004, p.5-17.

\_\_\_\_\_ (2005). Entrevista: Nada é mais gratificante do que alfabetizar. *Letra A – O jornal do Alfabetizador*. Belo Horizonte, abril/maio 2005, ano 1, n.1.

STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (1993). Introduction: the new literacy studies. In: STREET, Brian (ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 1-21.

\_\_\_\_\_ (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman.

\_\_\_\_\_ (1997). Social literacies. In: *Enciclopédia of language and education*. v. 2. *Literacy*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers. p.132-141.

\_\_\_\_\_ (2003). *Alternative Approaches to Literacy and Development*. Paper apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/>>. Acesso em: 15novembro2006.

TARALLO, F. (1985). *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_ (Org.) (1989). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas, SP: Pontes.

TERZI, S. B. (1995). *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP.

TFOUNI, L. V (2001). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da nossa época).

TRAVAGLIA, L. C. (1997). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

UCHÔA, C. E. F. (Org.) (2004). *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Nova ed. rev. e ampl.. Rio de Janeiro: Lucerna.

VIEIRA, A. S. *et al.* (2007). *Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura*. Fascículo 4 – Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de

Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. rev. e ampl. Brasília: UNICAMP; MEC/SEB.

VIEIRA, J. A. (2003). Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: UnB.

VILLAS BOAS, B. M. F. (2001). *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.

VYGOTSKY, L. S. (1994). *A formação social da mente*. 5.ed. São Paulo. Martins Fontes.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. (2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial. [Tradução: Marcos Bagno].

WEISS, H. E. (1988). *Fonética Articulatória: guia e exercícios*. 3.ed. Brasília, DF: Summer Institute of Linguistics.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.) (1995). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. 3.ed. São Paulo: Ática. (Série Fundamentos).

## **Anexos**

**- Roteiro de Entrevista aplicado junto à professora do Curso Normal Superior –  
Brasília/DF, em 05/04/05**

**Roteiro de Entrevista**

**Instituição:** X

**Curso:** Curso Normal Superior

Prezada professora colaboradora,

Como você já sabe, a pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Lingüística tem como objeto de investigação a educação (socio)lingüística na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação participativa/colaborativa que busca verificar, principalmente, o espaço que tem sido deixado para as contribuições da Lingüística e, mais especificamente, da Sociolingüística aplicada à Educação em disciplinas da área de Linguagem, nos cursos de formação inicial de professores.

Nesse sentido, sua participação é de inestimável valor. Desde já, agradeço sua efetiva colaboração, colocando-me à disposição para maiores informações.

Um carinhoso abraço,  
Ana Dilma de Almeida Pereira  
Abril/2005

**Orientações Preliminares**

O presente “Roteiro de Entrevista” é constituído de três partes articuladas, que podem ser assim representadas:

A – Seção I – Dados gerais/perfil social

B – Seção II – Perfil/trajetória profissional

C – Seção III – Você e a Educação em Língua Materna

Sei que é desnecessário dizer, mas você deve ficar absolutamente segura do sigilo das informações prestadas. Em hipótese alguma, divulgarei dados constantes desse roteiro de entrevista sem a sua prévia autorização.

Os espaços para as respostas do roteiro não são rígidos. Portanto, havendo o desejo de fornecer desdobramentos sobre qualquer item proposto, identifique-o e anexe o complemento da resposta ao presente instrumento.

**Instrumento: Roteiro de Entrevista I**

**A – Seção I – Dados gerais/perfil social**

A1- Qual seu nome completo? Como você prefere ser chamada?

Catia Martins.

A2- Onde (cidade/estado) e quando (mês/ano) você nasceu?

Nasci em Brasília, DF em 1971.

A3- Há quanto tempo você reside no Distrito Federal?

Estive fora da cidade entre 1998 e 2002, quando estudei na UFG (Goiânia).

A4- Em que localidade do DF você mora (Plano Piloto, Guará, Sobradinho...)?

A5- Se você já morou fora do DF, diga em quais localidades (cidade/estado) e o período de moradia (Ex.: de 1992 a 2002).

Goiânia (GO) de 1998 a 2002.

A6- Qual é seu estado civil?

Casada.

A7- Você tem filhos? Quantos?

Tenho dois.

A8- Assinale a faixa sócio-econômica em que você enquadra sua renda familiar:

- até 05 salários mínimos
- entre 06 e 10 salários mínimos
- entre 11 e 20 salários mínimos
- entre 21 e 30 salários mínimos
- acima de 30 salários mínimos

A9- Você reside em casa própria? Caso negativo, informe qual a situação de sua moradia (com parentes, aluguel, etc).

Sim.

A10- Você tem meio de transporte particular?

Sim.

A11- Você tem computador em sua residência?

Sim.

A12- Você dispõe de endereço eletrônico (e-mail)? Qual?

Sim.

## **B – Seção II – Perfil/trajetória profissional**

B1- No Ensino Médio, qual é a sua formação (Curso Normal/Magistério, Curso Técnico, Curso Regular)? Quando você concluiu o Ensino Médio?

Curso Regular. Concluído em 1988.

B2- Na graduação, qual é a sua área de formação? Quando você concluiu o curso de graduação?

Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa.

B3- Você tem curso(s) de pós graduação? Qual o nível de titularidade (especialização, mestrado, doutorado), o nome do(s) curso(s), da instituição e o período de realização do(s) curso(s)?

Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (Período 2001-2003).

B4- Se tem curso de pós-graduação, qual foi o seu objeto de pesquisa? Ele contribuiu para sua formação profissional?

A formação do professor leitor: relato de vida e a constituição do conceito de leitura.

Objeto: Professores de séries iniciais do Ensino Fundamental em exercício (a concepção de leitura/leitor).

B5- Fale um pouco da sua experiência na área de magistério. Procure evidenciar os lugares onde trabalhou, o período trabalhado, as funções que exerceu (professora, coordenadora pedagógica, consultora, etc) e em quais áreas e níveis de ensino atuou como professora.

Lecionei de 1995 a 2003 em escolas particulares, acumulando diferentes frentes de ensino (Literatura, Redação, Gramática e Texto – como são conhecidas as disciplinas nestas instituições) primeiramente em ensino Médio, depois com 8ª e 7ª séries e por fim, apaixonei-me pela 5ª série, onde atuei até 2003 (2000 a 2003). Concomitante à experiência de docência nas séries do Fundamental e Médio, iniciei minha atuação como professora de graduação (curso de Letras e Secretariado) em 2000 e tenho desenvolvido minha atuação em diferentes cursos e disciplinas do ensino da língua: Língua Portuguesa I e II; Língua Materna; Literatura Infanto-Juvenil; Sintaxe; Leitura e Produção; Leitura, Produção e Revisão; Introdução à Lingüística; Processos de Alfabetização; Fundamentos Teóricos e Práticos; Português Instrumental; Estágio Supervisionado; Redação Oficial e Introdução à Teoria Literária. Atualmente ministro disciplinas ligadas à lingüística / sociolingüística com as quais, a partir do desenvolvimento e conclusão do Mestrado, tenho me identificado muitíssimo.

B6- Você já participou de atividades como pesquisadora no campo educacional (apresentação de trabalho em congressos, simpósios, seminários, palestras, mesa-redonda, etc)? Caso afirmativo, cite os trabalhos que você considera mais significativos.

Sim. Apresentei um projeto de desenvolvimento de leitura com crianças de 5ª e 6ª série, premiado e homenageado pelo presidente da Academia de Letras “Leia Mais” no Congresso Internacional de Leitura em Cuba – 2001. Apresentei algumas comunicações e painéis em Congressos Nacionais da Abralín e de Iniciação Científica do CNPq.

B7- Atualmente, você está trabalhando com pesquisa? Caso afirmativo descreva sucintamente o foco da sua investigação.

Sim. Tenho ensaiado e reavaliado meu projeto de pesquisa para ingresso no doutorado (FE/UnB/2005) e acompanhado os dados e acontecimentos do objeto pretendido (Projeto de Alfabetização do DF para 2005-2008 – BIA).

B8- Você possui alguma publicação na área de educação? Cite-a(s).

Contribuí por 18 meses com uma coluna sobre Educação e Leitura do Jornal Correio Braziliense (2001 e 2002). Não tenho publicação científica fora a tese defendida.

B9- Na instituição X, além de professora da graduação, você exerce outras funções? Quais?

Lecionei dois módulos de Pós-Graduação (2004/2ºSem) (Comunicação, Língua e Linguagem) para os Cursos de Psicopedagogia e Supervisão e Coordenação Pedagógica.

B10- Quais disciplinas você ministra no Curso Normal Superior ?

Atualmente 1º/2005: 1. Fundamentos Teóricos e Práticos da Língua Portuguesa (3º Sem) 2. Bases Pedagógicas para Alfabetização 3. Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II

B11- Atualmente você exerce outras atividades profissionais na área do magistério? Procure evidenciar os lugares onde trabalha, as funções que exerce, em quais áreas e níveis de ensino atua como professora e quando começou a trabalhar.

Sim. Sou consultora para o Ensino da Língua Materna e Letramento em 07 escolas particulares de Brasília e entorno para a formação continuada do corpo docente do Fundamental I, II e Educação Infantil e coordenação, planejamento e acompanhamento pedagógico das práticas de ensino da língua.

### **C – Seção III – Você e a Educação em Língua Materna**

C1- Considerando sua experiência, você acredita que os cursos de formação inicial de professores têm garantido uma adequada formação aos (futuros) educadores em língua materna das séries iniciais?

Não. Muitos professores com os quais trabalho nas diferentes escolas e, ainda, alunos em formação da instituição X têm um histórico de leitura, escrita e fala bastante comprometido e policiado em suas experiências escolares. Ao meu ver, tanto aqueles que estão em sala, ministrando aula, limitados à formação inicial do magistério ou a cursos de graduação que pouco se comprometem com discussões sociolingüísticas para o ensino da língua, como os próprios alunos em formação estão com grande defasagem com o que minimamente se possa esperar de adultos escolarizados e em formação para o exercício. Pouco ou nenhum compromisso com a leitura e reestruturação das práticas de escrita (...)

C2- Na sua opinião, que aspectos lingüísticos devem ser contemplados nos cursos de formação inicial de professores das séries iniciais?

Com certeza, creio que é o *gancho* “vital” para o resgate da identidade, auto-estima e capacidade dos falantes apropriarem-se da sua língua materna quando vista como norma culta.

C3- Durante o curso de graduação, você teve alguma formação na área de Sociolingüística? Caso afirmativo, que conhecimentos sociolingüísticos foram contemplados?

Sim. Sociolingüística com a própria Stella Maris (Stella Maris Bortoni-Ricardo), Análise do Discurso, Lingüística Aplicada e Pesquisas em Lingüística Aplicada ao Ensino (Leitura e Produção).

C4- O contato com conhecimentos da área de Sociolingüística aconteceu em outras situações (disciplinas de curso de pós-graduação, cursos de extensão, livros indicados por algum profissional da área, orientação de professores, etc)?

Na pós-graduação minha bibliografia de referência tinha como fundamentação teórica, se não fosse a própria da sociolingüística aplicada ao ensino da língua. Assim como as orientações da Stella, da banca e do corpo docente da UnB, preocupado com uma análise do ponto de vista crítico e sociológico do ensino da língua.

C5- Você acredita que a formação sociolingüística é importante nos cursos de formação inicial de professores?

Fundamental. Lamento que a ausência da disciplina como componente curricular ainda dependa da iniciativa, formação e perspectiva de trabalho do professor responsável pelos créditos / turma.

Minha sincera gratidão! Suas reflexões são muito importantes para minha pesquisa. Sei que você precisou dispor de um tempo significativo para preencher este instrumento. Por isso mesmo, renovo meus agradecimentos e admiração. Valeu! Um grande abraço!



**- Roteiro de Entrevista aplicado junto aos alunos do Curso Normal Superior – Brasília/DF, em 05/04/05**

**Roteiro de Entrevista**

**Instituição:** X

**Curso:** Curso Normal Superior

Caríssima(o) aluna(o) colaboradora(or),

Como você já sabe, a pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Lingüística tem como objeto de investigação a educação (socio)lingüística na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação participativa/colaborativa que busca verificar, principalmente, o espaço que tem sido deixado para as contribuições da Lingüística e, mais especificamente, da Sociolingüística aplicada à Educação em disciplinas da área de Linguagem, nos cursos de formação inicial de professores.

Nesse sentido, sua participação é de inestimável valor. Desde já, agradeço sua efetiva colaboração, colocando-me à disposição para maiores informações.

Um carinhoso abraço,  
Ana Dilma de Almeida Pereira  
Abril/2005

**Orientações Preliminares**

O presente “Roteiro de Entrevista” é constituído de três partes articuladas, que podem ser assim representadas:

A – Seção I – Dados gerais/perfil social

B – Seção II – Perfil/trajetória profissional

C – Seção III – Você, a língua portuguesa e o Curso Normal Superior

Sei que é desnecessário dizer, mas você deve ficar absolutamente segura(o) do sigilo das informações prestadas. Em hipótese alguma, divulgarei dados constantes desse roteiro de entrevista sem a sua prévia autorização.

Os espaços para as respostas do roteiro não são rígidos. Portanto, havendo o desejo de fornecer desdobramentos sobre qualquer item proposto, identifique-o e anexe o complemento da resposta ao presente instrumento.

**Instrumento: Roteiro de Entrevista I**

**A – Seção I – Dados gerais/perfil social**

A1- Qual seu nome completo? Como você prefere ser chamada(o)?

Ana, Antonio, Auricélia, Cíntyha, Dirce, Donata, Dôra, Elizabete, Flávia, Gil, Ieda, Jacqueline, Léo, Lizandra, Nidiane, Patrícia Lamana, Patrícia, Sílvia de Laguna, Sílvia Limeira, Sílvia Slene, Solange e Zélia.

A2- Onde (cidade/estado) e quando (mês/ano) você nasceu?

**Ana** – Posse – GO, 17/05/59

**Antonio** – Brasília – DF, 03/1962

**Auricélia** – Planaltina – DF, 01/05/54

**Cíntyha** – São Francisco – MG, 07/1981

**Dirce** – Icem – SP, 10/10/57

**Donata** – Itaporanga – PB, 30/07/60

**Dôra** – Formoso – MG, 01/1972

**Elizabete** – DF, 02/01/66  
**Flávia** – Taguatinga – DF, 04/04/82  
**Gil** – Rubiataba – GO, 11/02/71  
**Ieda** – Manhuaçu – MG, 14/03/55  
**Jacqueline** – Coronel Fabiano – MG, 16/06/64  
**Léo** – Santa Rita de Cássia – BA, 03/03/59  
**Lizandra** – Cruzeiro Novo – DF, 05/08/83  
**Nidiane** – Brasília – DF, 23/03/83  
**Patrícia Lamana** – Brasília – DF, 22/04/72  
**Patrícia** – Rio de Janeiro – RJ, 02/1969  
**Sílvia de Laguna** – Porto Alegre – RS, 06/68  
**Sílvia Limeira** – Brasília – DF, 02/1975  
**Sílvia Slene** – Brasília – DF, 11/1971  
**Solange** – Fazenda Santo Antônio, município de Sacramento – MG.  
**Zélia** – Cristópolis – BA, 1978

A3- Há quanto tempo você reside no Distrito Federal? // A4- Em que localidade do DF você mora (Plano Piloto, Guará, Sobradinho...)?

**Ana** – Desde 7 anos.

**Antonio** – Natural de Brasília.

**Auricélia** – 50 anos e 11 meses.

**Cíntya** – 4 anos.

**Dirce** – 5 anos.

**Donata** – Há 36 anos.

**Dôra** – Há 13 anos.

**Elizabete** – Desde que nasci.

**Flávia** – 4 anos.

**Gil** – Resido no DF há 28 anos.

**Ieda** – 31 anos.

**Jacqueline** – 25 anos.

**Léo** – Há 41 anos.

**Lizandra** – 21 anos.

**Nidiane** – Estive fora durante cinco anos. Morei em Formosa do Rio Preto – Bahia.

**Patrícia Lamana** – 32 anos.

**Patrícia** – Há 25 anos.

**Sílvia de Laguna** – Exatamente 4 anos.

**Sílvia Limeira** – 30 anos.

**Sílvia Slene** – Sempre, 33 anos.

**Solange** – Há 31 anos.

**Zélia** – 17 anos.

A5- Se você já morou fora do DF, diga em quais localidades (cidade/estado) e o período de moradia (Ex.: de 1992 a 2002).

**Ana** – Em Manaus de 1982 a 1984.

**Antonio** – Anápolis – GO de 1987 a 1989.

**Auricélia** – Não

**Cíntya** – Montes Claros – MG (de 2000 a 2001). São Francisco – MG (de 1981 a 1999)

**Dirce** – Até 1979 – Icém – SP. De 1979 a 1991 São Paulo – Capital. De 1991 a 2000 Ribeirão Preto – SP. De 2000 a 2005 Brasília – DF.  
**Donata** – Nasci e morei na Paraíba de 1960 a 1969.  
**Dôra** – Arinos – MG (1982 a 1986)  
**Elizabete** – ---  
**Flávia** – Goiás. Dos 8 anos de idade aos 16 anos.  
**Gil** – Em Rubiataba – GO, de 1971 a 1977.  
**Ieda** – Manhuaçu – de 1955 a 1960. Belo Horizonte – de 1961 a 1973. Brasília – de 1974 a 2005.  
**Jacqueline** – 1984 a 1985 –Rondônia; 1986 a 1987 – Salvador.  
**Léo** – Formosa do Rio Preto – BA de 1998 a 1999.  
**Lizandra** – ---  
**Nidiane** – Estive fora durante cinco anos. Morei em Formosa do Rio Preto – Bahia.  
**Patrícia Lamana** – Não  
**Patrícia** – Depois que me mudei para Brasília morei durante um ano em Recife (de junho 1991 a junho de 1992) e durante um ano no Rio de Janeiro (de janeiro de 1998 a janeiro de 1999).  
**Sílvia de Laguna** – ES de 1992 a 2000.  
**Sílvia Limeira** – ---  
**Sílvia Slene** – Não  
**Solange** – Fazenda Santo Antônio – MG – Triângulo Mineiro (1952 a 1959). Rifaina – SP (1959 a 1974). Ribeirão Preto – SP (1978 a 1979).  
**Zélia** –Bahia.

A6- Qual é seu estado civil? // A7- Você tem filhos? Quantos?

**Ana** – Casada. Sim, 6.

**Antonio** – Casado. Um casal; Moara Iazlane com 11 anos e Lucas Raphael com 6 anos.

**Auricélia** – Casada. Sim - 4 filhos (2 homens e 2 mulheres).

**Cíntia** – Solteira.

**Dirce** – Casada. Sim, 2 filhas.

**Donata** – Divorciada. Sim, 02.

**Dôra** – Solteira. Não

**Elizabete** – Solteira. Nenhum (ajudo a criar três sobrinhos)

**Flávia** – Solteira. Não

**Gil** – Sou solteira. Não tenho filhos.

**Ieda** – Casada. Sim (2)

**Jacqueline** – Casada. 3 filhos

**Léo** – Separada. Sim, 4 filhos.

**Lizandra** – Solteira. Não (por enquanto), quero ter no mínimo 1.

**Nidiane** – Solteira. Não.

**Patrícia Lamana** – Casada. Não.

**Patrícia** – Casada. Sim, dois.

**Sílvia de Laguna** – Separada. Sim, um.

**Sílvia Limeira** – Casada. Não.

**Sílvia Slene** – Solteira. Sim, 2.

**Solange** – Casada. Tenho, 2 filhos.

**Zélia** – Casada. Não

A8- Assinale a faixa sócio-econômica em que você enquadra sua renda familiar:

- até 05 salários mínimos
- entre 06 e 10 salários mínimos
- entre 11 e 20 salários mínimos
- entre 21 e 30 salários mínimos
- acima de 30 salários mínimos

Dos 22 colaboradores que responderam à entrevista, oito alunos têm renda familiar até 05 salários mínimos; seis alunos possuem renda entre 06 e 10 salários; quatro têm renda entre 11 e 20 salários e os demais acima de 21 salários mínimos.

A9- Você reside em casa própria? Caso negativo, informe qual a situação de sua moradia (com parentes, aluguel, etc).

Doze alunos moram em casa própria, os demais pagam aluguel ou moram com parente

A10- Você tem meio de transporte particular?

Dez alunos possuem transporte particular.

A11- Você tem computador em sua residência? // A12- Você dispõe de endereço eletrônico (e-mail)? Qual?

Doze alunos possuem computador e e-mail. Os demais não possuem computador nem e-mail.

## **B – Seção II – Perfil/trajetória profissional**

B1- No Ensino Médio (antigo 2º grau), qual é a sua formação (Curso Normal/Magistério, Curso Técnico, Curso Regular)? // B2- Quando você concluiu o Ensino Médio?

**Ana** – Técnico em Magistério. Em 1997

**Antonio** – Curso Técnico (auxiliar administrativo). Em 1989

**Auricélia** – Regular. 1974

**Cíntya** – Curso Normal / Magistério. Curso – Ensino Médio – 2º Grau. 1999 – os dois (Magistério e Ensino Médio)

**Dirce** – Colegial (Antigo 2º Grau) e Magistério. 2º Grau em 1979 (depois fez magistério). Magistério em 1986.

**Donata** – Fiz um curso técnico e depois fiz o magistério. Em 1976 e 1983.

**Dôra** – Técnico em contabilidade. Em 1994.

**Elizabete** – Magistério. 1992

**Flávia** – Magistério. 2001

**Gil** – Curso Técnico em Contabilidade. Em 1988.

**Ieda** – Curso Normal. 1973

**Jacqueline** – Curso Regular. Em 1999.

**Léo** – Curso Normal/Magistério. Em 1979.

**Lizandra** – Curso Regular. 2001

**Nidiane** – Curso Regular. 2000

**Patrícia Lamana** – Curso Acadêmico. 1997

**Patrícia** – Técnico em Administração. 1986

**Sílvia de Laguna** – Curso Regular. Em 2000.

**Sílvia Limeira** – Curso Regular. Não me lembro.

**Sílvia Slene** – Regular. 1993

**Solange** – Curso Normal / Magistério. 1973

**Zélia** – Foi supletivo. Tem dois anos.

B3- Que outros cursos você realizou durante esse tempo?

**Ana** – Capacitação de Jovens e Adultos pela UEG; Capacitação de Jovens e Adultos pelo Banco do Brasil; Método Paulo Freire.

**Antonio** – Em 1998, concluí o Curso de Auxiliar de Enfermagem (SENAC – Taguatinga Norte)

**Auricélia** – Administração de Empresa

**Cíntya** – ---

**Dirce** – Curso de Informática; Curso de Português (Prof. Filemon); Curso de Matemática; Curso de Corretora de Imóveis.

**Donata** – Cursos de Aprimoramento na área de Educação.

**Dôra** – Cursos de curta duração como telefonista, recepcionista, telemarketing e outros.

**Elizabete** – Curso técnico em Assistente administrativo, auxiliar de escritório e contabilidade.

**Flávia** – Alfabetização para jovens e adultos

**Gil** – Curso de computação e digitação, datilografia e cursos preparatórios para concursos.

**Ieda** – Vários cursos de formação continuada, aperfeiçoamento pedagógico, congressos.

**Jacqueline** – Nenhum.

**Léo** – Nenhum curso, mas participei de Seminários e muitos aperfeiçoamentos pedagógicos.

**Lizandra** – Após ter terminado o ensino Médio, comecei a fazer o curso de Inglês no CIL-Guará, durante o período exato não fiz nenhum.

**Nidiane** – Informática; Departamento Pessoal; Técnicas de Venda; Filosofia para crianças (Extensão UnB); Atendimento ao cliente.

**Patrícia Lamana** – Curso Técnico de Educação Física / CREF; Educação Física (Não terminei).

**Patrícia** – Graduação em Estudos Sociais – Habilitação em História e Geografia. Pós-Graduação em Coordenação e Supervisão Escolar.

**Sílvia de Laguna** – Atendimento ao turista – SEBRAE; Hotelaria; Inglês; Informática.

**Sílvia Limeira** – Curso de Informática

**Sílvia Slene** – Curso Técnico de Artes Cênicas – Faculdade Dulcina.

**Solange** – Aperfeiçoamentos pedagógicos; Formação continuada; Congressos.

**Zélia** – Informática e inglês.

B4- Por que você decidiu fazer o Curso Normal Superior?

**Ana** – Para aprimorar e dar continuidade ao técnico e mesmo porque em 2006, o técnico já não vai valer.

**Antonio** – Hoje o mercado profissional está muito competitivo, tenho objetivos de fazer concurso na área de segurança pública, polícia civil ou polícia federal.

**Auricélia** – Tenho uma paixão muito grande por crianças de até 6 anos. Por ter alfabetizado os 4 filhos e achar que ainda tenho condições de trabalhar na educação.

**Cíntya** – Por incentivo de algumas amigas. E também porque quero ter uma profissão melhor, no sentido de trabalhar.

**Dirce** – Porque quero voltar a trabalhar, como já tenho o magistério pretendo ingressar na área de educação.

**Donata** – Para aperfeiçoamento profissional.

**Dôra** – Porque sempre foi o curso que eu optei. Não o fiz antes por problemas financeiros, falta de oportunidades.

**Elizabete** – Preciso de melhor formação, para desempenhar melhor a minha função de professor.

**Flávia** – Já trabalhava na área.

**Gil** – Pela necessidade de uma formação superior e também pela admiração ao trabalho de formação de crianças.

**Ieda** – Para conhecer a teoria da prática que vivencio diariamente e assim contribuir mais para a formação do futuro cidadão.

**Jacqueline** – Era e sempre foi o meu sonho ser professora.

**Léo** – Por questões pessoais, desejo de ter um curso superior e aprimorar minha prática pedagógica.

**Lizandra** – Em princípio foi por não ter passado no vestibular que eu queria. Como minha irmã (Sílvia Slene) trabalha aqui, ela me falou e eu resolvi fazer o vestibular, já que eu estava sem fazer nada.

**Nidiane** – Por trabalhar na área de educação.

**Patrícia Lamana** – Gosto de crianças, e para ter curso superior.

**Patrícia** – Eu sempre quis ser professora e trabalhar com crianças. Decidi fazer o curso porque faltava essa lacuna e acredito que agora estou me encontrando.

**Sílvia de Laguna** – Sempre gostei de lecionar, em aulas particulares.

**Sílvia Limeira** – Porque quero atuar como professora em sala de aula na escola em que trabalho.

**Sílvia Slene** – Porque a oportunidade apareceu e eu não quis desperdiçá-la.

**Solange** – Para o meu crescimento pessoal. Para alfabetizar com mais consciência.

**Zélia** – Para ter o curso superior e concorrer aos concursos públicos e me aperfeiçoar nos meus estudos, ser estudante não tem fim é querer saber mais e mais.

B5- Atualmente qual a sua atividade profissional?

**Ana** – Estou cursando o Normal Superior para aprimoramento, aguardando um emprego.

**Antonio** – Servidor da Câmara Legislativa

**Auricélia** – Trabalho no Ministério da Agricultura

**Cíntya** – Professora

**Dirce** – Atualmente não estou trabalhando.

**Donata** – Professora de Ensino Fundamental . 2ª série.

**Dôra** – Empregada doméstica

**Elizabete** – Trabalho em uma unidade escolar de Educação Infantil.

**Flávia** – Monitora.

**Gil** – Sou servidora pública da Secretaria de Saúde do DF.

**Ieda** – Professora/dinamizadora, atuando na biblioteca escolar.

**Jacqueline** – Auxiliar administrativo.

**Léo** – Professora / Alfabetizadora.

**Lizandra** – No presente momento não estou trabalhando.

**Nidiane** – Auxiliar de coordenação; Professora de Informática (Educação Infantil); Professora de teatro (Educação Infantil).

**Patrícia Lamana** – Professora de dança.

**Patrícia** – ---

**Sílvia de Laguna** – Professora particular.

**Sílvia Limeira** – Sou monitora em uma escola particular (turma maternal I)

**Sílvia Slene** – Assessora Comercial (Faculdade X).

**Solange** – Professora (alfabetização).

**Zélia** – Estudante e do lar.

B6- Se você trabalha na área de magistério, há quanto tempo você atua como professor (ou mesmo monitor/auxiliar) da Educação Infantil e das séries iniciais? Você atua em instituição pública ou privada?

**Ana** – Atualmente estou atuando como voluntária numa turma da pré-escola, da Escola Classe nº 6 do Guará II.

**Antonio** – Servidor do legislativo

**Auricélia** – Não

**Cíntya** – 3 anos. Instituição Filantrópica (privada)

**Dirce** – Não trabalho.

**Donata** – Há 15 anos trabalho como professora, 5 anos com Educação Infantil e 10 anos com séries iniciais.

**Dôra** – Não

**Elizabete** – 12 anos, 6 como monitor e 6 atuando como professora regente.

**Flávia** – 3 anos / privada.

**Gil** – Não trabalho na área.

**Ieda** – 23 anos em instituição privada.

**Jacqueline** – Privada - Secretaria

**Léo** – Atuo como professora há 20 anos. Já atuei em instituição pública, mas no presente atuo na privada.

**Lizandra** – ---

**Nidiane** – Há 8 anos em instituição privada.

**Patrícia Lamana** – Não

**Patrícia** – ---

**Sílvia de Laguna** – Meu trabalho é autônomo. Tem uns dois anos.

**Sílvia Limeira** – 1 ano e 4 meses. Instituição privada.

**Sílvia Slene** – Não

**Solange** – Há 24 anos atuo como professora da Educação Infantil, em instituição privada.

**Zélia** – ---

B7- Fale um pouco da sua experiência na área de magistério. Procure evidenciar os lugares onde trabalhou, o período trabalhado, as funções que exerceu e em quais séries foi regente.

**Ana** – Quando cursava o magistério atuei como observadora no 1º ano. O 2º e 3º ano fui regente nas salas do pré-escolar, 1ª e 2ª série, e à noite atuei como coordenadora no mesmo colégio que estudei de 1998 a 1999.

**Antonio** – Minhas experiências são com meus dois filhos e alguns sobrinhos

**Auricélia** – Não tenho experiência na área de magistério

**Cíntya** – Durante esse meu período de experiência, trabalhei com 2 séries. Uma foi a alfabetização (crianças de 6 anos), a outra foi uma turma mista com crianças de 7 a 12 anos. Fiquei um ano com a alfabetização e 2 anos com a turma mista.

**Dirce** – Trabalhei 2 anos de contrato temporário em escola pública na cidade de Ribeirão Preto (1996 a 1998) como prof<sup>ª</sup> substituta. Substituía de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série nos dias que a prof<sup>ª</sup> faltava, qdo não tinha classe para substituir ficava auxiliando a prof<sup>ª</sup>.

**Donata** – Trabalhei com Educação Infantil nas escolas particulares: Centro de Ensino Progressivo (Jardim II), Colégio Integração Monteiro Lobato (2<sup>a</sup> série), Escola PC (2<sup>a</sup> série), Centro de Ensino Maria do Rosário (Jardim III), Jardim de Infância 114 Sul (Jardim III – Contrato Temporário). Todos como professora regente.

**Dôra** – Tive uma experiência curta trabalhando aos 17 anos numa escola rural. Gostei, pois alcancei as perspectivas propostas.

**Elizabete** – Por enquanto eu só atuei na Educação Infantil. O período de trabalho é de 8 horas diárias no maternal, Jardins I, II, III.

**Flávia** – ---

**Gil** – Não trabalho na área.

**Ieda** – Sempre trabalhei em escolas particulares, tendo permanecido 18 anos em uma mesma instituição, exercendo a função de professora e coordenadora pedagógica. Depois migrei para outra escola também particular, onde fui auxiliar de coordenação e permaneci 2 anos. Retornei à escola de origem onde estou até hoje.

**Jacqueline** – Em 1981 comecei a trabalhar como auxiliar de sala, trabalhei durante uns seis anos.

**Léo** – Quando iniciei no mercado de trabalho, fiquei em dúvida se trabalhar com séries iniciais ou fundamental, escolhi a 2<sup>a</sup> série. Foi gratificante, atuei em turma de 40 alunos, onde a maioria apresentava dificuldades lingüísticas, ortográficas, emocionais, psicomotoras e outras. Resolvi então me dedicar à alfabetização, já que tive que alfabetizá-los e até hoje trabalho nesta área.

**Lizandra** – ---

**Nidiane** – Auxiliar de classe (5 anos) em uma instituição X. Auxiliar de Coordenação / Professora de Teatro e Informática (3 anos) – Escola X.

**Patrícia Lamana** – ---

**Patrícia** – ---

**Sílvia de Laguna** – De 1995 a 1999, auxiliei professores no Colégio da Irmã X – ES. As séries foram desde pré até 4<sup>a</sup> série.

**Sílvia Limeira** – Só trabalhei com Maternal I – Escola X (Professora – 1 ano – 2004) e agora no Espaço Y (Monitora – 4 meses – 2005). Receber a criança com festa; dar atenção para a criança; saber o que ela desenhou; o que ela falou; como está o dia; música. No maternal as crianças aprendem formas geométricas, cores, música, coordenação motora grossa e fina, desenvolvem a fala, o andar, os sentimentos e emoções, a percepção entre outros.

**Sílvia Slene** – Nunca trabalhei nesta área.

**Solange** – Trabalho na Escola X há 24 anos – de 1981 até hoje. Só exerci como professora da Educação Infantil. 18 anos no Infantil VI – (alfabetização). Me sinto realizada, pois amo ser professora da Educação Infantil.

**Zélia** – ---

### **C – Seção III – Você, a língua portuguesa e o Curso Normal Superior**

C1- Pense na área de língua portuguesa e escreva nos quadrinhos abaixo as cinco palavras que primeiro vêm à sua cabeça:




**Ana** – educação, reflexão, escolar, sensibilidade, humano  
**Antonio** – crianças, literatura, formação, objetivos, profissional  
**Auricélia** – alfabetização, letramento, educação, escola, criança  
**Cíntya** – alfabetização, leitura, aprendizagem, escrita, letras  
**Dirce** – leitura, escrita, alfabetização, fala, letramento  
**Donata** – letramento, alfabetização, social, educação, mudança  
**Dôra** – Deus, trabalho, campo, família, sonhos  
**Elizabete** – letramento, gramática, alfabetização, língua materna, norma culta  
**Flávia** – ler, escrever, falar, ouvir, orientar  
**Gil** – leitura, escrita/fala, compreensão, prática, incentivo  
**Ieda** – mente, sorriso, alegria, livros, professora  
**Jacqueline** – letramento, educação, professor, economia, saúde  
**Léo** – competência, oralidade, letramento, pensar, falar  
**Lizandra** – gramática, leitura, redação, escrita, professor  
**Nidiane** – produção de texto, gramática, preconceito lingüístico, língua, linguagem  
**Patrícia Lamana** – redação, escrita, verbo, interpretação  
**Patrícia** – família, educação, aprendizagem, colaboração, repetência  
**Sílvia de Laguna** – leitura, redação, análise sintática, verbos, professora  
**Sílvia Limeira** – gramática, texto, morfologia, literatura, sintaxe  
**Sílvia Slene** – desmistificação, descoberta, compreensão, utilidade, essencial  
**Solange** – criança, amor, alfabetização, estudar, escola  
**Zélia** – educação, humildade, desigualdade, família, trabalho

C2- Dessas cinco palavras que você escreveu, quais as duas que você considera mais importantes? Por quê?

**Ana** – Educação / humano, porque todo ser humano deve ter esse legado.

**Antonio** – Profissional e Crianças

**Auricélia** – Educação e criança – A primeira preenche todas as lacunas da vida e a segunda é por onde devemos começar.

**Cíntya** – Leitura e escrita. Porque a partir da leitura e escrita (às vezes rabiscos) começamos a descobrir, aprender a expressar o que falamos.

**Dirce** – Alfabetização e letramento. Como futura professora de Ed. Infantil e das séries iniciais considero importante saber diferenciar o que é alfabetização e letramento.

**Donata** – Educação / mudança. Porque tudo está interligado. A necessidade de uma mudança em todo processo desde alfabetização ao Ensino Superior.

**Dôra** – Deus e família. Deus, não consigo imaginar nada sem a existência do mesmo, é a razão para tudo. Família, de suma importância ao ser humano, é a base. Só posso pensar em outras coisas se estou alicerçada.

**Elizabete** – Letramento

**Flávia** – Ler e orientar. O professor tem que estar sempre atualizado, para isso precisa ler muito e estar pronto para sempre estar orientando.

**Gil** – Incentivo e prática, pois acredito que as crianças que forem incentivadas a praticar a leitura e a produção de textos terão uma compreensão melhor do mundo.

**Ieda** – Alegria e professora. Por serem palavras carregadas de responsabilidade, de compromisso e determinação.

**Jacqueline** – Educação e saúde.

**Léo** – Letramento e competência. Porque as duas se fundem e uma como ponte para outra faz desencadear habilidades tão significativas que tornam o ser capaz de entender-se como ser social.

**Lizandra** – Leitura e escrita, uma vez que saibamos utilizá-los de forma adequada. Saber e ter capacidade de usar nas práticas sociais da linguagem as duas.

**Nidiane** – Preconceito lingüístico / linguagem

**Patrícia Lamana** – Escrita – Saber ler e escrever é fundamental para qualquer pessoa. Interpretação – Sinto dificuldade, logo sempre me atrai.

**Patrícia** – Família – acredito que é a base de tudo, onde tudo começa e pode ser transformado. Aprendizagem – a língua portuguesa é difícil e cheia de regras. A criança deve entender o porquê das regras e não apenas as regras.

**Sílvia de Laguna** – Leitura e redação. Servem de base para posterior conhecimento em outras áreas sem ser língua portuguesa.

**Sílvia Limeira** – Gramática e texto porque é através da gramática como escrever e aprender as regras (sic).

**Sílvia Slene** – Desmistificação e compreensão. Porque no Curso Normal Superior tenho tido a oportunidade de romper barreiras existentes entre mim e a língua portuguesa e sobretudo tenho adquirido a compreensão da fala das pessoas.

**Solange** – Criança e amor

**Zélia** – Educação e trabalho. Com educação as pessoas conseguem ter seus objetivos na vida, ter um bom trabalho para manter os filhos em escola privada, ter boa educação.

C3- Você gosta de língua portuguesa? Como foi sua trajetória com a língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio?

**Ana** – Na verdade gosto muito de escrever, embora me atrapalho um bocadinho, gosto de ler e para falar a verdade prefiro (sempre) português que matemática, agora estou pensando e equiparando a necessidade das duas e todas as outras.

**Antonio** – Por incrível que pareça passei a gostar por necessidade do Curso.

**Auricélia** – Bastante conturbada, não saí da composição e redação. E sinto uma grande dificuldade nesta disciplina.

**Cíntya** – Não. Mas estou aprendendo a gostar. Que me recorde, em algumas séries não foi muito boa, pois me desestimulou muito.

**Dirce** – Concluí o Ensino Fundamental e Médio na época da escola tradicional e considero que o método tradicional deixou muito a desejar no sentido de construir uma redação, fazer interpretação de texto, a leitura não era muito estimulada, mas mesmo assim gosto de português, apesar das dificuldades.

**Donata** – Descobri que gosto. Depois de adulta quando passei a ser vista como um “ser” que pensa e tem suas próprias idéias, que pode concordar e discordar quando precisa. Perdi anos de minha vida numa educação autoritária onde não podia sequer olhar nos olhos do professor.

**Dôra** – Amo. Embora tenha dificuldades em expressar as palavras, gosto de escrever. Minha trajetória teve seus ápices e baixos, não cheguei aos abismos. Sempre escrevi muito, não sei exatamente para que, mas escrever me alivia, me acalma, é uma forma de terapia. No Ensino Fundamental não tinha tanto acesso a

livros e no Ensino Médio não foi muito diferente, até porque o tempo era escasso. Após terminar o Ensino Médio é que realmente me aprofundi.

**Elizabete** – É relativo porque tenho bastante dificuldades e estou no curso superior com dificuldades.

**Flávia** – Gosto. Aliás é a matéria que sempre gostei. Mas tenho que aprender muito ainda.

**Gil** – Sim, sempre fui admiradora da língua portuguesa, mas apesar disso minha trajetória foi marcada por alguns pontos negativos. Não tive incentivo para a leitura e conseqüentemente tenho muitas dificuldades na elaboração de textos.

**Ieda** – Sim, foi uma trajetória exaustiva, cheia de gramática e distante do aluno, onde o professor era o sabe-tudo e o aluno o sabe-nada.

**Jacqueline** – Foi regular, nunca gostei muito de português. Aquelas frases para achar o sujeito, predicado, verbo etc... era muito chato.

**Léo** – Sim. Muito conturbada, meus professores podaram minha força de expressão.

**Lizandra** – Língua portuguesa que envolva a gramática de cima abaixo não. Mas é gostoso você saber um pouco dela e não ficar naquela paranóia que os professores do Ensino Fundamental e Médio ficavam: “tem que fazer uma redação de acordo com a Gramática.” Se é que você me entende.

**Nidiane** – Sim. Tive muitas dificuldades não vencidas. Acredito que muito do que estou aprendendo agora, cursando o Normal Superior, poderia ter sido atingido com a mesma visão e ampliação de conhecimento.

**Patrícia Lamana** – Nunca tive muita atração, sempre foi obrigado, afinal eu precisava ser alfabetizada, a maioria das professoras chatas, e quando chega na época dos verbos, nem se fala.

**Patrícia** – Um pouco. Consigo me lembrar que tive excelentes professores, mas os que não foram tão bons marcaram mais a minha vida. A minha grande dificuldade era entender a utilidade real de tudo aquilo. Hoje estou mais feliz com a matéria, talvez por entender como ela está sendo importante e útil na minha vida.

**Sílvia de Laguna** – De alguns tópicos. No Ensino Fundamental não lembro, mas no Médio adorava redação.

**Sílvia Limeira** – Não tive excelentes professores, mas eu passava de ano sem ficar de recuperação com muito esforço.

**Sílvia Slene** – Gosto muito.

**Solange** – Hoje, eu gosto. Foi uma trajetória triste, sinto medo de falar e de escrever. Pois eu nunca pude errar em nada, imagina nas escolas conservadoras, onde estudei, que criança e aluno não podia nem falar?

**Zélia** – Comecei estudar aos 8 anos de idade, tive e tenho dificuldade na língua portuguesa, mas o meu objetivo é a conquista das dificuldades, por isso sou abençoada em estar aqui.

C4- Se você fez o Curso Normal/Magistério, este curso lhe ofereceu subsídios para ser um educador em língua materna, isto é, trabalhar com segurança, especialmente, com a alfabetização de crianças, jovens e adultos?

**Ana** – Eu nunca considero acabado esse trabalho, eu posso contribuir com você dizendo que conheço por cima, agora aqui no Normal Superior, estou realmente encontrando e aprendendo o que vem a ser realmente língua materna.

**Antonio** – ---

**Auricélia** – Não

**Cínthya** – Não

**Dirce** – Não saí com nenhuma preparação para trabalhar com alfabetização nem de crianças, nem de jovens e adultos.

**Donata** – Fiz o curso levada pelo instinto de mãe. Me dediquei e gostaria de ter tido mais tempo, mas não foi o suficiente para me preparar com segurança para atuar com alfabetização.

**Dôra** – Não o fiz, mas acredito que gostar junto com o trabalho de formação a que vivencio me requisita, me prepara para tal.

**Elizabete** – Acredito que sim pois já notaram a diferença no meu trabalho.

**Flávia** – Fiz o curso, mas não me sinto tão segura.

**Gil** – Não fiz nenhum dos cursos.

**Ieda** – Não, fui formada para trabalhar uma leitura mecânica, aprendida em cartilhas.

**Jacqueline** – Não fiz.

**Léo** – Não. Busquei segurança para trabalhar com a alfabetização lendo e tentando resolver os problemas dos meus alunos de 2ª série.

**Lizandra** – ---

**Nidiane** – ---

**Patrícia Lamana** – ---

**Patrícia** – ---

**Sílvia de Laguna** – ---

**Sílvia Limeira** – Não fiz Curso Normal/Magistério.

**Sílvia Slene** – ---

**Solange** – Pouco subsídio eu tive para ser uma educadora com o Curso Normal / Magistério. Graças a minha diretora Adélia e a minha vontade de crescer, que me deram subsídios para ser uma educadora com segurança.

**Zélia** – O supletivo que fiz não me deu nenhum subsídio, porque teve um 2º grau incompleto porque uma pré-adolescente aos 14 anos estudar a noite e trabalhar, é difícil ter uma base para o futuro numa faculdade, é conquistar o que perdeu e não ter medo das dificuldades que existem.

C5- Você está cursando o 3º semestre do Curso Normal Superior. Você acha que o curso está lhe oferecendo subsídios importantes para sua formação como (futuro) educador em língua materna?

**Ana** – Com certeza, como eu disse anteriormente no final é que avaliarei a minha formação, mas desde já posso dizer que está valendo a pena, uma vez que conto com uma excelente profissional (Catia) e sua contribuição discretamente.

**Antonio** – Vejo a necessidade de aulas práticas.

**Auricélia** – Muito

**Cíntia** – Sim. Pois como estou em sala de aula, a criatividade para trabalhar já favorece muito na formação.

**Dirce** – Sim, vários temas já foram abordados e todos sempre trazem um conhecimento.

**Donata** – Sim. O curso tem sido super interessante na minha formação, tem contribuído grandemente na minha prática educativa.

**Dôra** – Sim. Eu acredito ser de grande importância o que tenho vivenciado, socializado com os colegas.

**Elizabete** – Sim, algo bem diversificado.

**Flávia** – Em língua portuguesa sim.

**Gil** – Sim, está me oferecendo uma melhor compreensão sobre o assunto.

**Ieda** – Sim, estamos em processo evolutivo onde nossos conhecimentos prévios têm sido aperfeiçoados.

**Jacqueline** – Sim.

**Léo** – Sim. E já estou aplicando em minha prática pedagógica.

**Lizandra** – Como eu nem imaginava ser professora um dia, penso que o curso tem me ensinado bastante e principalmente a “didática” da professora Catia tem me ajudado a crescer muito nesse perfil de futura educadora da língua materna.

**Nidiane** – Sim.

**Patrícia Lamana** – Sim.

**Patrícia** – Muito. Acredito que o meu aprendizado está crescendo a cada dia e entendo a minha importância como futura formadora. Atualmente uso muitos ensinamentos do Curso com os meus filhos.

**Sílvia de Laguna** – Para a formação sim, como graduando agora...

**Sílvia Limeira** – Sim.

**Sílvia Slene** – Com certeza. Tudo que eu tenho aprendido de língua materna é novo, ou melhor, tudo. O termo língua materna eu já tive conhecimento no Curso Normal Superior.

**Solange** – Eu tenho certeza que sim.

**Zélia** – Sim, porque estou aprendendo bastante coisas novas.

C6- Para você que já atua em uma instituição de Ensino Fundamental como professor (ou mesmo monitor/auxiliar), você acha que o Curso Normal Superior já está provocando mudanças em sua prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à sua atuação como educador em língua materna? Por quê?

**Ana** – Bom, ainda não estou atuando, mas tenho certeza que já se faz uma grande diferença de como eu pensava, e hoje vejo que realmente temos que ter uma formação aprimorada.

**Antonio** – Não tem prática em sala de aula

**Auricélia** – Ainda não

**Cíntya** – Sim. Como havia dito, está trazendo uma mudança não só no educador como nos educandos.

**Dirce** – ---

**Donata** – Sim. Tenho utilizado na prática várias situações colocadas pelos professores do curso.

**Dôra** – ---

**Elizabete** – Sim

**Flávia** – Acho. Mudei alguns conceitos.

**Gil** – Não atuo.

**Ieda** – Certamente, consegui identificar falhas em minha prática, aperfeiçoei muito meu conhecimento, percebi a importância da leitura e escrita como instrumento social e político.

**Jacqueline** – Sim. Todos os dias eu chego na escola que trabalho e sempre falo de algo interessante que aprendi e passo para ela.

**Léo** – Sim. Respondi na pergunta anterior.

**Lizandra** – ---

**Nidiane** – Sim. Mesmo trabalhando com Educação Infantil.

**Patrícia Lamana** – Não atuo na área. No entanto faço proveito de muita coisa que aprendo aqui.

**Patrícia** – ---

**Sílvia de Laguna** – Como sou professora particular, posso utilizar o conhecimento da graduação do curso com a minha forma de didática para um aluno.

**Sílvia Limeira** – Sim, a educação está mudando, as escolas (particulares) agora estão mais seletivas, não permitindo que o professor dite as regras e os alunos obedecem, agora todos fazem parte, todos colaboram (pais, professores, alunos, diretores...). Nós vemos que o projeto pedagógico está sendo aplicado, que não está só no papel. A transformação está acontecendo; a educação não é para formar robôs mas para formar cidadãos críticos, questionadores, atuantes, ousados, que sabe o que está fazendo, porquê e onde quer chegar, sabe os pilares: saber fazer, saber ser e saber.

**Sílvia Slene** – Não atuo.

**Solange** – Claro que sim! Tem me ajudado bastante na alfabetização, pois todas as novidades que vejo aqui aplico na minha sala de alfabetização. Essas aulas abrem o nosso horizonte.

**Zélia** – ---

C7- Que aspectos você espera que sejam trabalhados em sua formação como educador em língua materna? Justifique.

**Ana** – A priori desejo muito trabalhar com as diferenças ou melhor aprender a lidar com elas, enfim quero me tornar uma profissional que saiba atuar, respeitar, entender, flexível.

**Antonio** – Não tem prática em sala de aula

**Auricélia** – Com certeza.

**Cíntya** – ---

**Dirce** – Espero terminar o curso sabendo como alfabetizar crianças.

**Donata** – Vários, é preciso que estejamos sempre abertos a novos conhecimentos.

**Dôra** – ---

**Elizabete** – Todos

**Flávia** – ---

**Gil** – ---

**Ieda** – Diante de tantas oportunidades de conhecimento, descobrir a importância da língua materna, de sua realidade e principalmente de sua relevância em todo processo de formação do cidadão.

**Jacqueline** – Como me expressar nas construções de textos e de sala resumidos.

**Léo** – Cognitivos, sociais, emocionais, pois o equilíbrio destes aspectos conduzem ao sucesso do desenvolvimento.

**Lizandra** – Espero que os melhores possíveis, no momento não ousaria citar nomes, mas acredito que fazer um trabalho com as crianças que estarão sobre a minha responsabilidade, tem de ser talvez o mais trabalhoso, porém que fará de cada uma delas um bom leitor, escritor diante da sociedade e de sua vida seja ela profissional ou pessoal.

**Nidiane** – Produção de texto; interpretação; uso da língua; organização textual. É o que mais necessito.

**Patrícia Lamana** – Fazer com que eu saiba transmitir para o aluno a importância do aprender com prazer, e não por obrigação.

**Patrícia** – Como trabalhar com as crianças que apresentam problemas e dificuldades. O que fazer para facilitar a aprendizagem das crianças. Como influenciar a família, através dos ensinamentos dos filhos. Tenho uma preocupação muito grande como futura educadora. Eu sou mãe e busco sempre o melhor para os

meus filhos. Gostaria de poder transformar a realidade das crianças, fazer da escola algo que dê prazer e ensinamentos para a vida.

**Sílvia de Laguna** – Para quem deseja atuar como educador ele deve ser útil. Agora para quem não atua, somente aumenta o nível de conhecimento.

**Sílvia Limeira** – ---

**Sílvia Slene** – ---

**Solange** – Estou muito feliz com essa formação de língua materna. Espero que continue assim.

**Zélia** – É começar como auxiliar de professor e convivendo com o educador que possa adquirir conhecimentos. Porque ninguém nasce sabendo, só com a prática que se aprende.

C8- Você, em algum momento, já teve contato, em sua formação no Curso Normal Superior, com os seguintes conhecimentos: variação lingüística e preconceito lingüístico; a norma-padrão e as variedades consideradas não-padrão; o tratamento do “erro” pelo professor de língua materna; a interação na sala de aula: os papéis sociais do professor e dos alunos? Você acredita que estes conhecimentos são importantes para a formação inicial de professores?

**Ana** – Com certeza, no 1º semestre desenvolvi um trabalho muito legal sobre preconceito lingüístico e creio que foi tudo de bom, hoje tenho uma nova visão das variações regionais, sócio-cultural, padrão, o erro e a intervenção do professor, estou apaixonada por tudo novo que estou vendo com todos vocês, Catia, você e demais professores. Creio que é por aí o caminho.

**Antonio** – Com alguns: preconceito lingüístico, norma-padrão, variação lingüística, tratamento do erro entre outros.

**Auricélia** – Com certeza.

**Cíntya** – Sim. Estes conhecimentos são importantes pois a interação na sala de aula traz muito aprendizado.

**Dirce** – Já tive contato com quase todos os itens. Considero de grande importância para a formação de professores.

**Donata** – Acredito plenamente; sem esses conhecimentos é impossível um educador realizar um bom trabalho.

**Dôra** – Bom, no 1º semestre li um livro “Preconceito Lingüístico” de Marcos Bagno, que mudou o meu pensar. Nesse semestre trabalhamos muito a questão da norma padrão, o que a criança já traz de casa, ou seja, a língua materna e a importância da mesma. Acredito ser de suma importância esses conhecimentos.

**Elizabete** – Sim, é por isto que estou cursando.

**Flávia** – Sim. acredito serem muito importantes.

**Gil** – Sim, basicamente todos os itens já foram abordados e discutidos em sala.

**Ieda** – Eles são importantes, indispensáveis e obrigatórios.

**Jacqueline** – Sim, no 1º semestre e no 2º semestre.

**Léo** – Sim, pois devemos conhecer as características dos alunos que receberemos em relação aos conhecimentos citados para com respeito interagir e ter condições de desenvolver um bom trabalho.

**Lizandra** – No 1º semestre trabalhamos com o livro “Preconceito Lingüístico” de Marcos Bagno. Do 2º semestre até então a Cátia tem nos passado um bocado de informações sobre variação lingüística, norma padrão e não-padrão e as outras citadas. Da forma que o ensino era (professor detinha o poder sem o aluno poder interferir ou ter a capacidade de intervenção) não dava pra continuar. Agora que

temos lutado, acredito que o ensino-aprendizagem será tão proveitoso para o crescimento de cada um de nós profissionais educadores

**Nidiane** – Sim, pois com esse conhecimento o professor terá respeito, argumentação e autonomia na formação de seus alunos.

**Patrícia Lamana** – Sim, acredito.

**Patrícia** – Como fiz o Curso de Pós-Graduação, estudamos um pouco de preconceito, norma-padrão e o tratamento do erro. Acredito que todo o conhecimento que leve o professor a transformar a realidade é importante.

**Sílvia de Laguna** – Sim, claro. Como justifiquei acima, o curso também serve como participante na forma do saber e educar.

**Sílvia Limeira** – Sim porque o professor pode ter uma classe onde há alunos do nordeste, do sudeste, do norte, do centro-oeste... e para se educar (mostrar o caminho), precisa saber o significado daquilo que ele está falando, caso contrário não haverá comunicação e sem comunicação não há aprendizagem.

**Sílvia Slene** – Sim. Com certeza estes conhecimentos nos proporcionarão uma atuação diferencial do que tivemos enquanto educandos.

**Solange** – Sem sombras de dúvida. Estes conhecimentos são importantes não só para as séries iniciais, mas sim em toda formação de nível superior.

**Zélia** – Sim, quanto mais sabe, mais tem o que aprender. A globalização está sempre renovando, tem que buscar conhecimentos, novidades etc.

<p>Minha sincera gratidão! Suas reflexões são muito importantes para minha pesquisa. Sei que você precisou dispor de um tempo significativo para preencher este instrumento. Por isso mesmo, renovo meus agradecimentos e admiração. Valeu! Um grande abraço!</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



**- Diário de Campo da pesquisa realizada em duas disciplinas da área de Linguagem do Curso Normal Superior (CNSx)– Brasília/DF: Bases Pedagógicas da Alfabetização e Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa**

**- 31/01/05 (2ª feira – 17h30) – Contato com a professora – colaboradora da pesquisa**

Fiz o 1º contato com a Profa. Catia Martins na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB) a respeito da realização de uma pesquisa na Faculdade CNSx (nome fictício). A professora mostrou-se muito interessada. Ela também atua como professora substituta na FE-UnB.

**-17/02/05 (5ª feira – 14h) – Contato com colega, professor do CNSx para entrada na instituição**

Conversei com o Prof. Augusto Moura Filho no Congresso da ABRALIN - UnB para mediar meu encontro com a coordenadora do CNSx. O professor também atua como docente no CNSx.

**- 19/02/05 (Sab) – Contato do professor do CNSx com a coordenadora do curso para minha participação como pesquisadora na instituição**

O Prof. Augusto Moura Filho e a Profa. Catia Martins conversaram pela manhã com a Coordenadora da instituição (em reunião que houve no CNSx) sobre a possibilidade de realização da minha pesquisa. Ela não pôs impedimentos. Pelo contrário, repassou ao Prof. Augusto seus telefones para que eu pudesse manter contato com ela.

O Prof. Augusto deu-me os telefones no mesmo dia e me fez um convite para ministrar uma palestra no CNSx, no dia 27/04, na “Semana Acadêmica” que ocorre todo mês. O convite foi feito após ele ter assistido à minha comunicação sobre “A educação lingüística na formação de professores das séries iniciais: uma perspectiva sociolingüística” realizada no Congresso da ABRALIN - UnB na tarde do dia 19/02.

**- 21/02/05 (2ª feira – 16h30) – Conversa com a coordenadora do CNSx**

Encontrei-me, à tarde, no CNSx, com a Coordenadora após contato pelo telefone no final da manhã.

Apresentei-me a ela e expliquei quais eram os meus objetivos de pesquisa.

A professora explicou-me a estruturação do Curso Normal Superior e, em especial, a organização e os objetivos das disciplinas da área de linguagem que compõem o curso. Disse-me que funcionam de maneira integrada e relacionada à formação do professor. Falou-me sobre a proposta de realização da semana acadêmica e do horário das aulas. E, finalmente, pediu-me para formalizar minha participação como pesquisadora na instituição.

No mesmo dia, entrei em contato com a Profa. Catia Martins para marcar o nosso primeiro contato formal.

**- 24/02/05 (5ª feira – 18h) – Autorização da instituição para realização de pesquisa e conversa com a professora-colaboradora da pesquisa**

Entreguei na Secretaria do CNSx o documento para autorização para realização de pesquisa na instituição. O documento foi encaminhado à Coordenadora que o assinou e colocou-se à disposição para quaisquer esclarecimentos. Ela também me apresentou aos funcionários da Secretaria, mostrando-se, mais uma vez, bastante acessível em relação ao meu trabalho de pesquisa. Acredito que isto se deve ao tipo de metodologia empregado – a etnografia – investigação com caráter participativo e colaborativo. Solicitei à Secretaria o currículo do Curso Normal Superior. Este será entregue a mim depois. Peguei alguns folders sobre os cursos oferecidos na instituição. Em termos de graduação, apenas o Normal Superior é oferecido. Mas na Pós-Graduação, são oferecidos vários cursos Lato Sensu. Na área de Linguagem, há o curso Alfabetização e Letramento. O CNSx é uma instituição recente e funciona desde o 1º semestre de 2004.

Na minha conversa com a Profa. Catia, ela me relatou o que já desenvolvera nas disciplinas da área de linguagem durante estas duas semanas (as aulas iniciaram dia 14/02). Explicou o que é trabalhado em cada disciplina (Língua Portuguesa I – 1º Semestre; Língua Portuguesa II - 2º Semestre; Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa - 3º Semestre; Bases Pedagógicas da Alfabetização - 3º Semestre) e concluímos que a minha entrada deveria acontecer na turma que estivesse cursando as disciplinas do 3º Semestre, pois abordam aspectos (sócio)lingüísticos que são objeto da minha pesquisa. A Profa. Catia falou-

me sobre sua pesquisa no Mestrado em Educação com a formação do contador de histórias. Disse-me também que presta consultoria para algumas escolas particulares do DF. Ela já trabalhou durante quatro anos em outra instituição de ensino superior. E na graduação do CNSx, é a professora responsável pelas disciplinas da área de linguagem. Organizou a Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento e convidou-me para participar ministrando uma das disciplinas do curso. Ao mesmo tempo, me fez um convite para participar da semana acadêmica, ministrando, no laboratório, uma “palestra” envolvendo alguns pontos levantados no curso que estou fazendo com o Prof. Demerval da Hora – UFPB (21/02 a 25/02 – UnB) sobre Fonologia e Variação e pontos levantados pela Profa. Cecília Mollica – UFRJ na mesa redonda sobre Sociolingüística Educacional (17/02 – ABRALIN – UnB). Cecília Mollica falou sobre “Sociolingüística, ações pedagógicas e inovação tecnológica” e apresentou seu CD “Da fala ao teclado – Brincando e aprendendo ortografia”. Acredito que estes convites são um indício de que farei uma pesquisa de caráter colaborativo e fortalecedor.

#### **- 25/02/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 1ª aula observada**

A minha entrada na turma de Bases Pedagógicas da Alfabetização se deu pela Profa. Najla às 19h25 (o horário de aulas é das 19h15 às 22h30). A Profa. Catia teve um imprevisto e chegou às 20h25. Então, tivemos a oportunidade de nos apresentar, falar um pouco da nossa formação, do nosso percurso profissional, da nossa pesquisa de Doutorado e também conversar sobre algumas questões (sócio)lingüísticas com a turma. Essa interação inicial foi muito boa. A turma tinha 21 alunas e 1 aluno.

Com a chegada da professora, ela distribuiu a turma em sete grupos e lançou a pergunta: O que se pensa quando se organiza um grande programa de Alfabetização? Foi distribuído para cada grupo um texto diferente do PROFA<sup>[1]</sup> (Programa de Formação de Alfabetizadores organizado pelo MEC) para leitura e discussão em 20 minutos: Introdução; Alfabetização e o fracasso escolar; Justificativa; Rápida análise da situação de fato; Uma cultura escolar concentrada no direito de aprender; A importância e a insuficiência da formação dos professores; A caracterização do programa.

Houve o intervalo de 21h às 21h15. Neste período, tive a oportunidade de interagir com algumas alunas. A turma costuma trazer um lanche que já favorece essa aproximação. O ambiente pareceu-me bastante acolhedor.

Com o retorno do intervalo, a professora deu mais alguns minutos para conclusão da leitura e discussão pelos grupos. Ela circulou entre eles para esclarecer dúvidas. Após esse intervalo, a turma retomou rapidamente a concentração. Apenas duas alunas chegaram 10 minutos depois do reinício da aula.

Observei algumas características da turma: a) mais ou menos seis alunas trabalham em uma mesma instituição de ensino fundamental – “PC” (nome fictício) que possui uma proposta construtivista. Inclusive a Profa. Catia presta consultoria nesta escola. Duas das alunas já alfabetizam há 25 anos nessa mesma instituição. b) A idade das alunas [2] varia entre 20 e 50 anos. O grupo é bastante diversificado.

A Profa. Catia formou um grande círculo e propôs a dinâmica: leitura compartilhada. Os componentes de cada grupo apresentariam as conclusões da sua leitura. Inicialmente a professora enfatizou o propósito da disciplina – formação de professores alfabetizadores. Uma das alunas do grupo 1 apresentou um rápido resumo do texto. Orientada pela professora, houve a discussão pela turma (e pelos próprios componentes do grupo 1) e a sistematização de conhecimentos como: a diferença entre competência e habilidade; as práticas sociais de letramento (a professora retomou alguns exemplos dados por mim, logo que ela chegou na sala de aula); a competência de leitura e a de escrita; a diferença entre método e metodologia; a organização do trabalho pedagógico; o desenvolvimento da competência social de organização do tempo/agenda; a construção do raciocínio lógico. A professora chamou a atenção para as anotações no “Diário de bordo”, dizendo que é uma escrita memorialista. Observei que muitas alunas registraram as colocações realizadas durante a discussão. Os outros grupos dariam continuidade às apresentações na aula seguinte.

### **- 01/03/05 (3ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 1ª aula observada**

Devido à forte chuva, a aula iniciou às 19h35.

A professora iniciou falando sobre os textos que entregou na aula anterior. Também questionou a turma sobre o que era seminário, considerando que antes do início da aula havia rumores sobre a apresentação de seminário naquele dia. Vários alunos

colocaram seu posicionamento. E, em seguida, a professora sistematizou a sua concepção de seminário e também iniciou o comentário sobre os textos do Gestar[3] distribuídos aos três grupos na aula anterior. Ela pediu à turma que falasse sobre a temática de cada unidade distribuída e também teceu alguns comentários: Unidade I – A linguagem como meio de interação social. A linguagem como favorecedora das relações sociais. Unidade II – Conteúdos para desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Unidade III – Procedimentos práticos para desenvolver a leitura e a escrita. Na aula anterior, cada um dos grupos ficou responsável por uma unidade.

A professora sugeriu que a turma, subdividida em grupos, utilizasse o primeiro tempo para releitura e organização de uma prática pedagógica (oficina prática) para apresentação à turma após o intervalo. Ela explicou novamente o que era o Gestar (já comentara na aula anterior) – Programa do governo federal para formação de professores das séries iniciais. Algumas alunas não tinham os textos, pois não tiveram condições financeiras para fotocopiá-los (outros professores também distribuíram um volume muito grande de textos para fotocópia, argumentaram as alunas).

Fiquei acompanhando o grupo da unidade II que procedeu à leitura e discussão. A professora circulou entre os grupos fazendo algumas intervenções, sistematizações e sugestões a respeito da organização da dinâmica.

Obs.: A turma, que é a mesma da 3ª feira, também trouxe um lanche que deixou evidente a interação/integração que todas as alunas têm entre si.

Após o intervalo, os grupos iniciaram suas apresentações.

O primeiro grupo afixou na parede alguns cartazes com imagens e outros com textos escritos e questionou a turma sobre o conteúdo dos mesmos. Depois, o grupo simulou algumas situações no balcão de uma empresa aérea. No comentário, uma das alunas (Patrícia) do grupo diferenciou o uso da linguagem formal e informal e texto verbal do não verbal. A professora, juntamente com a turma, retomou o que era linguagem verbal. A professora questionou o grupo se a linguagem não-verbal não é lida, como o grupo dissera. A professora procurou desconstruir esse conceito. Ela solicitou que uma das alunas do grupo (Patrícia) explicitasse sobre o texto ser a unidade básica de ensino (essa discussão havia sido feita no interior do próprio grupo). Em seguida, a professora questionou a turma sobre o objetivo geral do ensino da língua portuguesa. A mesma aluna (Patrícia) disse que era ensinar a ler e escrever corretamente. A Profa. Catia retomou a resposta, dizendo que o termo

'corretamente' deveria vir entre aspas e enfatizou a questão do uso social da escrita. A professora questionou também um aluno do grupo (Antonio) sobre o conceito de texto. Ele respondeu que o texto para ser texto precisa ser necessariamente escrito. Mais uma vez, a professora reconstruiu o conceito de texto a partir do conceito de leitura.

No segundo grupo, uma das alunas explicou o objetivo da unidade que iriam apresentar. Duas alunas simularam uma das histórias em quadrinho que constam na unidade do Gestar. Uma aluna (Ieda) explicou como elas procederiam para trabalhar as habilidades de leitura e escrita a partir daquela situação. Inclusive, comentou sobre a reescrita, ressaltando o uso do vocabulário diferenciado para cada tipo de texto. Percebi aí a visão de adequação lingüística retomada pelo grupo. Ela também comentou sobre a correção. Outra aluna leu o texto da história em quadrinhos que foi afixada na parede. A mesma aluna (Ieda) que iniciou a apresentação, chamou a turma para ler a história de diferentes maneiras, expressando diferentes emoções (assustados, deprimidos, dando gargalhadas...). Todos participaram. A professora sistematizou o que a aluna (Ieda) havia dito a respeito de refletir sobre a língua (associar conhecimentos prévios aos conhecimentos novos). Ela lembrou o grupo que deveriam ter mencionado o autor da história em quadrinhos e a bibliografia. Questionou o grupo se as atividades propostas por eles poderiam ser trabalhadas em qualquer nível. Outra aluna (Dôra) respondeu que sim, desde que adequassem as atividades à série pretendida. A professora retomou, articulando essas informações com as considerações feitas pelo primeiro grupo – o trabalho com as várias experiências de linguagem: ouvir, falar, ler, escrever. A professora perguntou a outra aluna do grupo (Francisca) sobre a importância de se pensar a leitura e a escrita desde o início da aprendizagem escolar e da própria aquisição da linguagem. A aluna teve dificuldades para se expressar, mas com a ajuda da professora respondeu a questão. A própria professora reforçou mais uma vez a importância da leitura e da escrita como prática social.

No terceiro grupo, uma das alunas (Silvia) expôs os objetivos da terceira unidade e relatou como desenvolver experiências de leitura (retomando a idéia de texto verbal e não-verbal). Percebi que ela associou a leitura com práticas sociais de letramento. Outra aluna (Léo) complementou sobre a importância do contato com diferentes tipos de texto (acredito que a turma ainda não tem a noção de gêneros textuais). A Profa. Catia interrompeu, dizendo que leitura como forma de prazer é apenas uma

das funções da leitura. Lê-se também com outros objetivos. A aluna do grupo (Silvia) lembrou sobre a importância de criar situações funcionais de escrita. Deu o exemplo da elaboração de bilhetes pelos próprios alunos, ao invés de serem entregues prontos pela escola e pela professora. Mais uma vez, a professora retomou o comentário das alunas para sistematizar sobre a importância de se aproveitar as diversas situações de sala de aula para trabalhar a escrita funcional. Uma aluna (Léo) do grupo falou sobre a sua experiência profissional em relação à aprendizagem de leitura de seu aluno. A professora diferenciou leitura do texto (leitura-compreensão) de leitura como simples forma de decodificação. Outra aluna do grupo chamou a atenção sobre o trabalho de produção oral. Desenvolver as habilidades de escrita e oralidade. A professora complementou dizendo que é essencial não só trabalhar a narração, nas séries iniciais, mas também a descrição. Ela deu um exemplo de sua experiência com o trabalho de consultoria nas escolas do DF. Falou da importância de distribuir os turnos de voz (turnos de fala, comentei) entre os alunos. O turno não pode ficar restrito ao professor. No final, a professora pediu que as alunas colocassem em uma caixa tudo aquilo que elas consideravam como sendo texto.

Conversei com a professora no final da aula sobre a importância de retomar com as alunas, na próxima aula, os pontos sobre distribuição de turnos de fala na sala de aula do ensino fundamental e das relações simétricas e assimétricas estabelecidas entre professor e aluno e também aluno-aluno.

#### **- 04/03/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 2ª aula observada**

Como ocorreu um imprevisto e a Profa. Catia chegou atrasada, tivemos oportunidade de retomar com algumas alunas e, depois, com toda a turma a discussão da aula anterior (dia 01/03 – 3ª feira – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa). Reforcei os mesmos pontos que coloquei à professora no final da aula: a importância da distribuição dos turnos pela professora do ensino básico e da ratificação da fala do aluno.

A professora chegou às 19h50. Como na aula da 6ª feira passada (25/02) o vídeo estava no conserto, ela iniciou as atividades daquele dia apresentando o desenho “Pedro e o Lobo” que durou 15 minutos. Depois, questionou quais as diversas linguagens presentes no desenho. Fez um rápido comentário e perguntou se a turma havia lido o texto “O que é letramento”. Organizou a turma em trios para

realizar a 'leitura compartilhada': o trio lê, comenta, organiza um esquema com os principais pontos do texto e depois, no grande grupo, compartilha com a turma. Pude acompanhar um dos grupos e observei que o assunto – letramento – ainda é um conhecimento novo que precisa ser construído.

Após o intervalo, a professora propôs que a turma pensasse em dois minutos em uma pergunta sobre o texto lido. Solicitou que cada um anotasse sua questão e, em seguida, cada aluna apresentou sua pergunta e outra colega da turma respondeu. Após a discussão da resposta, a professora sugeriu que as alunas registrassem objetivamente as conclusões. As perguntas feitas foram:

- Qual a diferença entre alfabetização e letramento?
- É possível ser iletrado e alfabetizado?

Neste momento, comentei sobre a importância da distribuição dos turnos de fala em sala de aula para promover o letramento.

- Quanto tempo a escola leva para construir o letramento? Aqui, a professora exemplificou com situações de observação em salas de aula de 1ª a 4ª série feita por suas alunas de graduação da UnB. Elas constataram que a professora, em nenhum momento, ratificava os alunos, pelo contrário, sempre fazia comentários depreciando a capacidade dos mesmos, tais como: eles não sabiam responder, eram preguiçosos, não conseguiam fazer nada corretamente... Também deu um exemplo de uma de suas experiências em consultoria. Uma das professoras não dava sua voz às atividades sugeridas pelo livro. Ela apenas transferia a responsabilidade da realização da tarefa para o livro. Algumas alunas relataram exemplos da dificuldade que certas pessoas têm de compreender determinadas práticas de letramento. Outras perguntas foram acrescentadas.

- Qual a condição de quem não sabe ler e escrever?
- Como convencer os educandos sobre a importância de alfabetizar e letrar?

Aqui se iniciou uma discussão sobre a importância da aprendizagem da letra de forma e da letra cursiva. Como já estava no término da aula, uma das alunas (Léo) não pôde fazer seus comentários para turma a respeito do assunto. Conversei com a aluna que pretendo retomar com ela essa questão na 3ª feira (08/03). A dinâmica promovida pela professora, possibilitou uma discussão bastante proveitosa sobre as questões que envolvem o letramento e a alfabetização.



**- 08/03/05 (3ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 2ª aula observada**

A Profa. Catia circulou na sala para verificar a 'caixa' com textos solicitada na última aula. No quadro de giz, formou um esquema com chaves a ser preenchido durante a aula com as seguintes informações: "Caixa de linguagem" – Textos – Tipos. Ela questionou a turma sobre a função da caixa. Perguntou também sobre o que estava previsto desenvolver em termos de linguagem na Educação Infantil. Ela comentou que em todos os graus de ensino fala-se em trabalhar com a diversidade de linguagem. Quando se trabalha com a 'caixa' ampliam-se as possibilidades de ser trabalhar os diferentes textos (tipos, gêneros, funções dos textos...). Uma das alunas (Léo) comentou, de forma positiva, a experiência de trabalho com a 'caixa' em sua turma de alfabetização na escola PC. Ela tomou conhecimento da 'caixa' pela própria professora do CNSx que também presta consultoria nessa escola. Outra aluna (Ieda), que também trabalha no PC, disse que o trabalho com a 'caixa' amplia o olhar em relação ao conhecimento, amplia seu interesse de buscar diferentes textos para se trabalhar em sala de aula. A professora comentou sua experiência com consultoria em uma turma de Educação Infantil. Falou da importância da construção de significados entre o que se vê e lê e o que existe lá fora. Falou também de sua experiência pessoal: da falta de significados das atividades escolares que realizava na época que tinha 6 ou 7 anos. Após essas colocações, ela solicitou que a turma se organizasse em duplas para selecionar os textos de suas 'caixas' de acordo com o esquema proposto no quadro de giz: tipos, gêneros e indícios de leitura. A professora lembrou que a turma possui um agendamento que precisa ser cumprido por todos. As alunas que não trouxeram a 'caixa', precisavam estar cientes de que esta atividade fazia parte da avaliação da disciplina. A turma, que sempre se organiza em semicírculo, aproveitou todo espaço livre da sala para organizar os textos de acordo com a proposta de trabalho da professora. Após 20 minutos dados pela professora para a realização da atividade, ela disse à turma que percebeu nos grupos certa dificuldade para agrupar os textos de acordo com suas semelhanças. Inclusive, durante a realização da atividade, comentei com a professora que percebera nos grupos um critério para a organização dos textos: a informatividade (textos do tipo informativo). A professora reuniu vários textos das alunas e perguntou sobre sua função (conta telefônica, calendário da instituição, panfleto, bula...). Disse que para reconhecer um tipo de texto é necessário fazer a

seguinte pergunta: Para que o texto foi escrito? E, assim, foi organizando o esquema proposto no quadro.

1- Para informar (tipo: informativo – gênero: conta, cartaz, calendário...)

2- Para comunicar – textos para correspondência (tipo: epistolar – gênero: convite, bilhete, carta, comunicado, convocação., circular, telegrama, e-mail, cartão...)

A professora comentou que o tipo está relacionado à finalidade do texto. E o gênero à forma. Ela alertou que esta categorização não é para ser trabalhada com o aluno, mas serve para ampliar o universo de trabalho do professor com diferentes tipos e gêneros textuais.

3- Para convencer, persuadir (tipo: publicitário)

4- Para dar prazer, provocar o imaginário (tipo: literário)

5- Para instruir (tipo: instrucional)

6- Imagem

7- Poesia

Durante o intervalo, tive a oportunidade de conversar com duas alunas (Zélia e Cínthya). Zélia me perguntou se, ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez, o professor sentia dúvidas de como proceder. Disse a ela que isso normalmente acontecia, mas a formação recebida era decisiva para definir o modo de agir do professor. Inclusive, narrei minha própria experiência. Ela também questionou se as escolas costumavam dar alguma orientação ao professor. Disse-lhe que dependia da instituição. Algumas possibilitavam um horário para planejamento aos professores, possuíam uma equipe especializada para orientação, possuíam um trabalho de consultoria... Cínthya falou-me de seu trabalho com aulas de reforço em uma instituição filantrópica. Comentou sobre suas dificuldades, sobre seu desejo de fazer Psicologia e como foi sua trajetória até se tornar professora nessa instituição.

Na volta do intervalo, a professora alertou sobre a entrega, no dia 05/04, do “dossiê” (portfólio) referente às unidades I e II do programa. Depois pediu que as alunas separassem os gêneros que tinham em suas ‘caixas’ de acordo com cada tipo.

Precisei sair às 21h45 e não pude acompanhar o término da atividade. A professora propôs que nós retomássemos as questões organizadas pelas alunas na aula de 04/03 – Processos Pedagógicos de Alfabetização. O assunto daquela aula foi Alfabetização e Letramento. E a partir da sistematização feita por eles para as

próprias perguntas, organizaríamos um artigo para divulgação no meio acadêmico ou mesmo para divulgação em uma revista como a Nova Escola.

**- 11/03/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 3ª aula observada (aula gravada em áudio)**

A Profa. Catia iniciou a aula falando sobre a Oficina de Contação de Histórias que aconteceria no dia 22/03. As professoras que iriam ministrar o curso trabalham na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, na Regional de Brazlândia. As inscrições deveriam ser feitas na Secretaria do CNSx. Em seguida, a professora solicitou que as alunas retomassem a pergunta que elaboraram sobre letramento na aula anterior. Pediu-lhes que respondessem-na da melhor maneira possível em uma folha de papel almaço. Disse-lhes que uma das funções desse trabalho era fazer uma leitura compartilhada comigo – a pesquisadora – para que pudéssemos constituir um texto científico a respeito desse assunto no meio acadêmico, em revista especializada.

Uma das alunas (Ieda) levantou a questão: como apresentar as idéias sobre letramento e convencer todos os envolvidos com os educandos sobre a importância de alfabetizar e letrar simultaneamente. A professora falou de sua experiência em consultoria em uma reunião realizada com os pais de turmas de Educação Infantil para discutir a importância do letramento na educação. Com a utilização do datashow, a professora falou da aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

- 1º slide:

Quando fomos alfabetizados...

Era importante...

-Decorar o alfabeto e as famílias silábicas;

-Ler em voz alta;

-Reconhecer as letras e as sílabas;

-Repetir os comandos dos professores e copiar diferentes textos;

-Ler em público para demonstrar ritmo e pontuação;

-Desenvolver a caligrafia cursiva, cartilhas, treinos e pontilhados;

Leitura e escrita de textos escolares: redação, cartão aos pais, cartazes, trabalhos escolares, ditados etc.

A professora comentou que atualmente se trabalha com o alfabeto significativo. Trabalha-se, a partir do próprio alfabeto, com a construção de textos significativos.

Nesse momento foram relatadas experiências por parte das alunas e da professora com o alfabeto significativo

- 2º slide:

Como escrevemos hoje...

-Escrevemos satisfatoriamente, segundo nossas expectativas e necessidades profissionais e pessoais?

-O ato de escrever e ler nos é familiar como a fala cotidiana?

-Reconhecemos diferentes procedimentos de leitura e escrita na prática diária de uso da linguagem?

A professora e as alunas comentaram sobre suas experiências em casa com a construção da leitura e da escrita. A professora enfatizou sobre a importância de se construir situações reais de uso da língua e de uso dos textos. Ela ressaltou o trabalho de construção de textos sob diferentes pontos de vista. Citou exemplos de livros de literatura que trazem a mesma história narrada por diferentes personagens sob diferentes pontos de vista.

- 3º slide:

O que pensamos sobre ensinar a ler e escrever?

-Ensinar a ler é letrar...

Ensinar a ser capaz de ler e escrever em **situações reais** de uso da língua: na escola, no lazer, no passeio, em casa, em situações-problema.

-Ensina a escrever para a vida.

As alunas narraram suas experiências em alfabetização e consideraram que muitas vezes as atividades não tinham um significado social. A professora comentou sobre as relações entre o ensino e o momento histórico.

- 4º slide:

Ler e escrever é...

-O **ato de leitura e escrita** só tem função na vida real se construído em práticas significativas.

-Ler e escrever, muito mais que decifrar **os códigos da língua**, é utilizar a linguagem para conhecer, compreender e interagir criticamente com o mundo.

A professora comentou que tudo que estava sendo abordado era para criar subsídios para responder à pergunta feita no início da aula por uma das alunas (leda).

- 5º slide:

A escola objetiva:

-Desenvolver a competência de leitura e escrita das crianças em início de escolarização.

A Profa. Catia questionou a duas alunas sobre o que era desenvolver competências de leitura e escrita. Uma aluna (Silvia) comentou sobre o 'para que', 'como', 'quando', 'para quem' se escreve. A professora retomou as diversas respostas das alunas, articulando-as e enfatizando a importância da construção de práticas sociais de letramento na escola. Uma das alunas perguntou (Silvia) como estava acontecendo a formação do professor para a alfabetização e o letramento. A professora falou da experiência da SEEDF nesse sentido. Falou do projeto BIA que prevê a formação do professor em exercício. Comentou também sobre a sua experiência como consultora e das dificuldades das escolas particulares em realizar essa formação continuada. Disse que cabe aos pais observar com muita atenção o projeto pedagógico da escola.

- 6º slide:

Como ensinamos a ler e a escrever:

-Apresentamos o alfabeto;

-Reconhecimento das funções sociais de cada texto;

-Compreensão da estabilidade da língua: nome próprio;

-Reconhecimento dos diferentes procedimentos de leitura e escrita;

-Desenvolvimento do traçado como ferramenta para registro do pensar e falar a língua.

-Uso da leitura e da escrita para conhecer, entreter, comunicar, informar, anunciar, convidar, solicitar...

Neste momento, a professora e as alunas falaram de como determinados conceitos equivocados são reproduzidos. Aqui, novamente, se levantou a polêmica do ensino ou não da letra cursiva.

A professora mostrou um trecho do vídeo do PROFA que tratava de uma prática de leitura e escrita em uma turma de Jardim I, mais especificamente sobre revisão de texto. Na fita, em uma 1ª situação, a professora da turma do Jardim comentava que, mesmo não sabendo ler e escrever, era possível revisar um texto. Na fita, a professora lia o texto para a turma e questionava se havia problemas. Ela solicitava

que os alunos construíssem oralmente uma carta, enquanto ela escrevia. Em sua fala, a professora enfatizava a sua preocupação em trabalhar com um 'tipo' de texto diferente: a carta. Em uma 2ª situação, a professora do Jardim lia um texto redigido no quadro com problemas diversos. As crianças sugeriam mudanças, a professora discutia essas mudanças e alterava o texto no quadro. Dava-se, então, a revisão feita por crianças que ainda não escreviam convencionalmente.

A Profa. Catia comentou sobre a experiência das crianças na revisão de texto. Suas experiências de ouvir/escutar diferentes textos e poder revisá-los. A professora retomou a pergunta da aluna (Silvia) a respeito da importância do letramento e da alfabetização na formação do professor. Ressaltou-se a importância de enfatizar, como na fita, a revisão como processo de melhoria do texto e não correção daquilo que é considerado erro. A professora pediu que a aluna Ieda retomasse sua pergunta (feita no início da aula) e questionou a turma se conseguiriam responder a pergunta feita por ela. A própria aluna Ieda explicou que um dos pontos mais importantes é o professor compreender o que é letramento e também fazer o seu 'auto-letramento'. Outra aluna (Silvia) enfatizou sobre a importância de o professor acreditar neste trabalho de desenvolvimento do letramento.

A professora retomou as colocações das alunas. Disse que realizar reuniões com os pais, mostrando os resultados do trabalho sobre letramento na escola / em sala de aula era importante. Afirmou que se o pai tinha esse retorno e via os resultados positivos desse trabalho, ele tenderia a acreditar nele. No final da aula, a professora lembrou as alunas de trazerem, por escrito, a resposta à pergunta sobre letramento.

#### **- 15/03/05 (3ª feira) a 01/04/05 (6ª feira)**

Por razões pessoais, não pude comparecer às três aulas que ocorreram nesse período.

#### **– Bases Pedagógicas da Alfabetização – 4ª aula observada (aula gravada em áudio)**

O Curso Normal Superior mudou-se para outro local.

A Profa. Catia iniciou a aula às 19h35, mostrando os textos já trabalhados. Falou que seria discutido um texto do *Programa de Apoio à Leitura e Escrita – Praler*[4]. Comentou como o texto estava organizado.

Disse que a turma seria dividida em três grupos, explicando que cada grupo faria um aporte teórico e escolheria uma atividade para apresentar à turma em vinte minutos. Depois uma aluna (Solange), leu um trecho do texto da revista Nova escola (abril/2005) "Não deixe seu pai fumar suas letrinhas".

Os grupos se organizaram para desenvolver o a atividade proposta. Os alunos ficaram reunidos até 21h. Após o intervalo, iniciaram as apresentações.

O 1º grupo tratou do tópico: Como a criança aprende a falar e como reconhece a língua escrita. Uma das alunas (Patrícia) apresentou a sessão 1. A professora interveio comentando que a situação do texto sobre a realidade de contato com a leitura e escrita pertence a uma realidade de poucos brasileiros. A professora chamou a atenção de que todos do grupo deveriam falar. Outro aluno (Antonio) iniciou o desenvolvimento da atividade. Solicitou que a turma escreveria seis palavras, mas "não corretamente", como se fosse uma criança de seis anos. A professora chamou a atenção quanto ao uso da palavra correta, dizendo: "Não escreve de acordo com a escrita convencional". O aluno ditou as palavras "suspende"; "ambiente"; "sede"; "espera"; "descer"; "cebola". Uma de cada vez. O aluno perguntou como a aluna 'leda' escreveu a palavra cebola. Pediu para soletrar. Assim fez com outras alunas, pedindo-lhes para soletrá-las. Ele comentou que aquelas eram as dificuldades que a criança tinha para escrever as palavras. "Escrever com o som da palavra". A professora chamou atenção para a palavra 'sede', a forma como foi ditada. Disse que na alfabetização o ditado de palavras soltas não faz sentido, se elas não tiverem em um contexto. Se você canta uma música, disse a professora "O sapo não lava o pé porque não quer", e depois a professora da sala dita sapo, há uma outra experiência de escrita. A aluna Solange comentou que não sabia desta prática de letramento – contextualizar a palavra no texto – era algo novo para ela. Ela fazia isso intuitivamente. A Profa. Catia disse que quanto melhor se associar o som à capacidade de escrever, mais se teria condições de conhecer um todo com significado e escrevê-lo. Deu exemplos de trovas que poderiam estabelecer relação com leitura-texto-fala e, principalmente, do fonema com a letra. Comentou como o aluno Antonio ditou a palavra suspende>suspendi e desce>desci. Que muitos professores marcariam esta escrita com 'i' como erro. Outra aluna trouxe o exemplo de sua filha, da dificuldade dela ao escrever. A professora chamou atenção da diferença entre o nome da letra e o som da letra. A

aluna disse que o som da letra 'c' era o mesmo do nome da letra. A professora ressaltou que o som / s / é grafado de várias formas:

**C**ebola                      **P**iscina

**C**aça                      **E**xceção

**S**apo                      **E**xperiência

**P**assa

Comentou que é importante chamar atenção para os sons da letra. Deu o exemplo do som / z /. Cantou a música "A casa". E perguntou como se escrevia asa, uso, peso, pisa. Todas tinham som de / z /, mas eram escritas com 's'. Falou da sua experiência em consultoria nas escolas e disse que não dava para aprender a ortografia se não se pensasse os sons da escrita, por isso a fonética era importante. Comentou sobre a importância da construção da sílaba. Outra aluna questionou se era possível que o professor que alfabetiza observar esses fatos; se isso era uma tendência. A professora disse que as crianças passavam por esse processo. Perguntou como os pais deveriam lidar com a ansiedade de aprender a escrever. A professora respondeu que o papel dos pais e do professor eram diferentes. Citou Marcos Bagno (livro *Letramento, variação e ensino*) que afirma que o professor tem que ser observador, pesquisador, curioso. Comentou sua experiência em consultoria quando encontrou uma professora que utilizava o mesmo planejamento há 15 anos. Falou que a escrita que a professora pensava era a escrita memorizada, treinada. Não havia a escrita como produção própria, fruto da reflexão. Citou o exemplo de um aluno que escreveu um bilhete para ela. Citou também um exemplo de outra escola que impediu que a professora escrevesse o nome da mãe de uma das alunas - Tamires. Este não deveria ser escrito no quadro de giz porque eles não haviam aprendido ainda a letra 't'. Citou mais um exemplo de produção textual. Outra aluna (Silvia) comentou a experiência de uma turma do maternal (3 anos), de uma aluna ao produzir um texto oralmente, organizando seu pensamento. A professora comentou que era importante a criança aprender desde o início com textos, sabendo que textos formam unidade de sentido. Chamou atenção dos sons da letra 'c': / s / / k /. Perguntou por que usa-se 'm' antes de 'p' e 'b'. Explicou sobre a ocorrência do m no início e final da palavra; que são sons nasais. E que antes de 'p' e 'b' é necessário fechar os lábios.



**- 05/04/05 (3ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 3ª aula observada (aula gravada em áudio)**

A aula iniciou às 19h30. A professora circulou pela turma, como sempre costuma fazer, perguntando sobre o portfólio. Enquanto isso, como combinado na aula anterior, conversei com a turma sobre a aplicação do instrumento de pesquisa: Roteiro de Entrevista I. Li o instrumento. Na turma havia 17 alunas. Faltaram vários alunos: Antônio, Silvia, Camila, Patrícia, Ana. Uma delas questionou se poderia responder a lápis. O instrumento começou a ser aplicado às 19h45. Inclusive, solicitei à professora que ela também respondesse o roteiro de entrevista que fizera voltado para ela. A professora me pediu o livro do autor Artur Gomes de Moraes sobre ortografia. A turma se manteve concentrada para responder o instrumento. A maioria concluiu o preenchimento do material às 20h20. Após a conclusão das respostas, notei que as alunas voltaram sua concentração para o material de leitura da Bortoni-Ricardo. À medida que terminavam as respostas, elas me entregavam o instrumento. A professora concluiu o preenchimento de seu instrumento às 20h25 e conversou comigo sobre sua experiência na UnB em uma das disciplinas que ministrava (Ensino e aprendizagem da língua materna) e da importância desse conhecimento sociolingüístico.

Retomando a aula, a Profa. Catia comentou que se houvesse algum registro no portfólio que outro colega tivesse feito (digitado ou manuscrito), era importante não esquecer de identificar quem havia organizado. Após sua fala, ela recolheu os portfólios. Depois comentou sobre a reunião que as alunas teriam após o intervalo (21h30). Iniciou aula falando do cap. I do livro de Stella Maris Bortoni-Ricardo e questionou sobre a Sociolingüística. A professora comentou que pensar na figura de "lapidar" a linguagem da criança era pensar que a fala da escola era mais "fina", mais "chique". A professora falou sobre as variedades lingüísticas e o que elas provocam. Citou o exemplo de uma de suas alunas da UnB, proveniente do RJ. Disse então o que se fazia com o conhecimento sobre variação lingüística. Então uma das alunas disse que às vezes a criança se sentia constrangida em falar por causa da variedade que carregava. E a professora lançou algumas perguntas: se quando a marca era social, este aluno falava "errado"; o que era uma criança que falava português "errado". Uma aluna respondeu que era quando se falava "nós vai"; "nós foi". A professora considerou que a norma da língua, ou seja, segundo a convenção da língua, o verbo concorda com o sujeito – "nós fomos". E perguntou:

Mas se a criança que não tem acesso a esse conhecimento, pois convive com outros que falam apenas "nós vai", ela fala errado? Se a sala de aula é o lugar legítimo de aprendizagem da norma, isso deve ser feito? Ainda se voltando para a mesma aluna (Dirce), comentou que quando, como mãe, ela intervém, não é "eu fazi", é "eu fiz", está se apresentando a norma, a convenção da linguagem. O conhecimento dessa norma dá acesso a inúmeras escalas sociais. Ela citou o exemplo de um aluno seu que disse "Vou sair mais cedo, porque vou de a pé". Ela questionou a turma. "Eu vou de avião; eu vou de ônibus; eu vou de carro". Há a comparação, mas não é possível colocar duas preposições juntas *de-a* pé. Falou sobre o papel social do professor, a partir do exemplo que outra aluna deu. Enfatizou que ele fala como as pessoas que estão à sua volta falam. (...) Apresentou o exemplo de uma de suas consultorias. Para a turma ela dizia "nós estamos..."; perto de algum aluno, chamando a atenção "nós tá...". Logo depois, os alunos estavam repetindo da mesma forma. Para o aluno era tão certo "nós estamos", quanto "nós tava". A escola ficava localizada na QNL de Taguatinga. Uma das mães comentou sobre os erros nos cadernos das crianças. E considerou que os pais costumam ter comportamentos diferentes dependendo da localidade que moram (Taguatinga - Plano Piloto). A professora comentou sobre uma atividade que presenciou de reescrita de um texto que saiu no Correio Braziliense de 2 de abril de 2005. O que lhe chamou atenção foi a questão do "erro". A professora falou que tinha consciência que eram necessárias várias aulas para discutir esta questão. Voltando à atividade de transformação do texto, comentou que a aluna quando viu no texto "A minha situação está muito precária". A aluna substituiu por "difícil", foi até a professora e a mesma disse que deveria ser precária. A professora, como consultora, sugeriu que era importante ela (professora da sala) deixar o gabarito de lado e pensar junto com o aluno, pois o aluno traz uma linguagem viva para a sala. É necessário considerar isso. Uma das alunas (Solange) disse que seus alunos a corrigiam. Ela falou que costuma comentar com seus alunos do local onde nasceu e que ela tenta se policiar. A Profa. Catia disse que o ambiente de referência do aluno é o ambiente da sua casa. Quando se questiona a noção de erro, não é que não haja necessidade de se alterar nada, mas é preciso observar a diferença. Lingüisticamente falando, a idéia não é aceita, porque todos os falares são produtores na língua. Mas se você não tem a norma padrão você é discriminado. A norma padrão é a norma de prestígio. Afirmou que a escola tem sido falha e incompetente ao ensinar a norma padrão, pois

muitos com graduação não possuem esse domínio. E lançou novas perguntas: O que quebra essa engrenagem que não funciona? Por que não funciona? A aluna (leda) disse que o tempo que se fica na escola é pequeno, frente à vivência fora da escola. A professora disse que se a escola não aceita, o aluno questiona: Saindo daqui, eu não utilizarei nada do que foi ensinado. E disse que o livro de Stella Maris Bortoni-Ricardo é fundamental para essa discussão da sociolingüística.

Os alunos participaram da reunião sobre o Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. A professora me repassou alguns trabalhos (dossiês – parte dos portfólios) para eu analisar: Gilcélia, Lizandra, Auricélia, Donata, Jacqueline, Dôra, Solange e Ieda.

#### **- 08/04/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 5ª aula observada**

Emprestei o livro de Artur Gomes de Morais – “Ortografia: ensinar e aprender” para Profa. Catia.

A professora retomou a aula anterior, dizendo que iria reformular alguns pontos. Retomar aspectos importantes para formação do professor alfabetizador que nas dinâmicas (socialização das discussões pelos grupos) ficaram incompletas. A professora enfatizou que não seria uma aula expositiva e que os outros dois grupos iriam continuar suas apresentações contribuindo de forma mais aprofundada. Ela utilizou slides do Programa Praler. Ela perguntou: Quais conhecimentos prévios que a criança traz ao iniciar o processo de alfabetização? Uma das alunas considerou que a realidade da escola pública é diferenciada, pois a grande parte das crianças não passa pela Educação Infantil. A professora comentou o fato que ocorreu no Governo do Distrito Federal – GDF quando foi divulgado que o ensino fundamental passaria a ter nove anos. Uma professora da UFMG veio para prestar uma consultoria (preparou material próprio) e criou o Projeto BIA (Bloco para Início de Alfabetização) entre novembro/2004 e janeiro/2005. Em fevereiro/2005 foi preparado um grande evento para lançar o Projeto BIA. As perguntas que surgiram no final do evento não foram respondidas pelo grupo responsável pelo evento. Inicialmente o BIA começaria na Ceilândia para até 2008 ser implantado em todo DF. A professora ressaltou que os professores da SEEDF desconheciam esse projeto governamental. Em relação à questão posta, a professora ressaltou que as crianças muitas vezes freqüentavam pequenas escolas do bairro, da rua onde moravam, escolas de “fundo

de quintal”. No entanto, a maioria das crianças chegavam apenas como “copistas”, ou escrevendo seu nome ou declamando o cabeçalho sem reconhecer a letra. Em relação à pergunta feita (Quais conhecimentos prévios que a criança traz ao iniciar o processo de alfabetização?), ela pediu que um aluno anotasse as respostas.

- *Ela sabe falar.* Ela tem experiência de linguagem oral. A professora contou um fato de seu filho na escola para mostrar que a criança não pode ser subestimada ao entrar na escola. Aprender “ai”, “ui”, “au-au”... é subestimar a capacidade da criança. Afirmou que criança jogava com a linguagem. Tratar a língua de forma artificial era desconsiderar que a criança já é falante da sua língua. Mas comentou que ser falante da língua não garantia sua proficiência, isso iria depender de suas experiências. Uma aluna (Donata) comentou um caso de uma criança de 10 anos que ficou perdida por vários dias por não saber dizer endereço. A professora disse que quanto mais o professor “potencializasse” a criança, mais ela se tornaria proficiente. E acrescentou que a criança que não conversava, os pais que não oportunizavam experiências de linguagem, não possibilitavam o desenvolvimento da linguagem. A professora comentou que quando se analisava a alfabetização do ponto de vista da sociolingüística, dava-se uma atenção à fala, à escuta, para compreensão dos textos. Quando se realizava a sondagem da criança, era preciso saber das experiências orais também.

- *Sabe expressar sentimento.*

- *Sabe, muitas vezes, escrever seu nome e de alguns membros da família.* Aqui a professora ressaltou a diferença entre coordenação motora fina e grossa e as atividades que desenvolvem essa coordenação. Ressaltou também que a maioria das crianças chegava à escola sem saber escrever seu nome. Retomou-se a importância da criança participar de atividades de letramento e de oralidade desde cedo. Alunas relataram exemplos e consideraram que era preciso falar com as crianças na alfabetização com a língua culta, mas não aquela que distancia, para que a criança tivesse acesso a essa norma. Era importante possibilitar experiências de letramento. A professora também comentou sobre a intencionalidade da linguagem.

- *Ela pode conhecer as letras do alfabeto.*

- *Pode identificar palavras.* Nomes de marcas, lugares, nomes próprios. Uma aluna (Léo) comentou que as crianças chegam ao nível silábico-alfabético (a aluna trabalha como professora na Escola PC). Outra aluna (Ana) comentou a história do

filho de seu caseiro que não costumava falar. Ela chamou atenção da mãe que deveria estimular o filho a falar. Outra aluna (Gil) comentou que o filho de uma colega não conseguia falar coisas inteligíveis e o médico disse que era necessário conversar normalmente. A professora ressaltou que era importante diferenciar os jogos de linguagem dos problemas de linguagem. Também era importante utilizar uma linguagem clara. Pensar que várias coisas listadas estão no campo da macro-linguagem, mas que era importante o conhecimento da micro-linguagem: ter conhecimento do traçado da letra, por exemplo. Disse que muitas escolas, nas classes de alfabetização, trabalhavam na perspectiva da rotina do professor esquecendo-se do aluno, da importância da sua participação. Muitos responsáveis pensavam que só se ia à escola para ler e escrever. Havia uma noção de status associada ao estudo.

Então a professora retomou o assunto do Grupo I que se apresentou na aula anterior – “O que a criança pensa da escrita” (Material do Programa Praler). A professora enfatizou que a sondagem para muitas escolas é um recurso administrativo e não um recurso pedagógico. Era também importante conhecer a turma para se estabelecer o equilíbrio, a mediação. Ela citou o exemplo da própria turma. Mostrou sua preocupação em fazer que a turma assistisse a uma aula de alfabetização. Relatou as dificuldades, a complexidade do trabalho do alfabetizador. Ressaltou a importância da construção fonética. Mais uma vez relatou sua experiência em consultoria quando uma professora não aproveitou a oportunidade para que os alunos construíssem seu próprio texto. Ao contrário, deu para as crianças um texto praticamente pronto com lacunas a preencher. As crianças tiveram dificuldade para preencher os espaços, pois não tinham experiência de leitura e escrita de textos, apenas de cópia e memorização. Ficou claro que a escrita seria para escola, para fazer o que a professora pediu.

No retorno do intervalo, uma aluna (Ieda) comentou sua experiência em sala de aula com o Caderno Super do Jornal Correio Braziliense – Jornal CB para trabalhar os contos de Hans C. Andersen. Muitas crianças desconheciam o Caderno, mesmo os pais sendo assinantes do jornal. A professora aproveitou para falar do projeto Jornal na sala de aula desenvolvido pelo Jornal CB. Sugeriu que a aluna ligasse ou visitasse o site do jornal na internet para obter informações e, inclusive, para agendamento de visita ao local de impressão do jornal. Ela disse que a criança poderia conviver menos ou mais com diferentes gêneros textuais e cabia à escola

sondar. Falou da proposta do Praler de fazer uma lista de textos que o aluno conhecesse; dos textos que faziam parte do seu espaço social. Por exemplo, do caminho de casa até a escola. A importância de saber com que criança o professor lida; suas experiências de leitura e escrita (p.28). Na sala de aula, o professor não podia impedir a criança de aprender a ler e a escrever. Relatou sua experiência em consultoria em que a professora de Educação Infantil III disse que a construção do texto pela criança era complexa e que era necessário aguardar a 1ª série.

Leu o item: “As crianças aprendem a falar quando as pessoas falam perto delas e com elas...” (Praler, Unidade I, Seção I, p. 23). Relatou novamente o desconhecimento de uma professora sobre o respeito às variedades lingüísticas do aluno. Ela disse que as crianças falavam errado no momento que pronunciavam as fricativas. A Profa. Catia explorou todo o quadro da página 23. Falou da importância de se ter uma caixa de gêneros na sala de aula. Uma aluna (Solange) comentou da experiência com sua turma ao utilizar um encarte da “casa da Barbie” que estava em um shopping. Ela relatou que trabalhou os indícios de leitura na rodinha com seus alunos. A Profa. Catia comentou sua experiência doméstica em ler, comparar os objetos dos encartes (preços, peso) com seus filhos. Disse que muitas famílias não sabiam e nem costumavam fazer isto. Daí ser papel da escola trabalhar isso. A aluna (Solange) relatou a experiência de uma colega ao trabalhar a estimativa dos preços. A Profa. Catia retomou, comentando a importância do letramento matemático. Outra aluna (Silvia) falou de sua experiência com seu filho no supermercado. A influência da família na construção da prática social de leitura. E mais uma aluna (Léo) comentou de sua experiência com seus alunos. Principalmente quando um dos alunos observou o que poderia ser comprado com o dinheiro que foi arrecadado na turma. A Profa. Catia passou para a Seção 2 (p.24), item do 2º grupo – “Desenvolvimento do aluno na escrita”. Mostrou as atividades da página 26 em que uma criança reconhece a representação simbólica da palavra, mas não reconhece a representação gráfica. Trouxe um material com a experiência de escrita de sua filha de 2 anos e meio. Disse que na escola da filha há experiências de rotina com a escrita, mostrando a agenda do dia que se dá ora por figuras, ora por fichas com o nome da atividade (parque, rodinha, higiene...). A construção dos símbolos para se chegar à palavra. As duas folhas com os escritos de sua filha circularam na sala. Ressaltou que, para a criança, no início da aprendizagem da escrita, a representação gráfica, inicialmente, está ligada ao concreto: ‘boi’ é uma palavra

maior que 'formiga'. Retomou as sugestões das páginas 27 e 30. A professora mais uma vez comentou da sua experiência em consultoria. A professora da turma disse que o aluno tinha problemas, pois só pensava em fadas. Ela, como consultora, desenvolveu uma atividade com ele. Pediu que depois do desenho, contasse a história. Ele o fez. E depois escrevesse seu nome. Inicialmente ele não escreveu, mas após algumas tentativas com a intervenção da consultora, ele escreveu seu nome parcialmente. Ele precisava ordenar as letras, reconhecer a linearidade da escrita que acontece da direita para esquerda.

Ao final da aula, a Profa. Catia comentou que na aula seguinte queria que os alunos trouxessem respondidas as questões da Seção 3 após observar uma aula (para quem tivesse condições de observar).

**- 12/04/05 (3ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 4ª aula observada (aula parcialmente gravada em áudio)**

A sala tinha 24 alunas. A aula iniciou às 19h40. A professora distribuiu os livros “Preconceito Lingüístico” de Marcos Bagno e “Educação em língua materna” de Stella Maris Bortoni-Ricardo às alunas que solicitaram. Perguntou ao aluno (Antonio) se tinha lido o capítulo 3 do livro de Stella Maris Bortoni-Ricardo. Como o aluno ficou ausente durante uma semana, comentou que ainda estava na página 29. A professora iniciou utilizando o datashow. Disse que na aula passada, discutira-se o capítulo 1 do livro: A sociedade brasileira (mostrou o 1º slide). Perguntou à turma sobre o que discutiram e também o que era sociolingüística. A turma e a professora fizeram comentários sobre o assunto. Disse que uma das palavras recorrentes no texto era o preconceito lingüístico. Questionou o que era preconceito. Uma aluna (Silvia) disse que era aceitar que apenas uma forma é aceita, a forma padrão. A professora perguntou que constrangimentos isso causava. A turma chegou a comentar que era constrangimento para as pessoas que falavam errado. A professora disse que o constrangimento era em relação às pessoas que falavam de forma diferente. Uma aluna (Solange) citou exemplos de experiências pessoais. A professora enfatizou que mesmo desconhecendo um determinado léxico, ele estava presente no dicionário, mostrando a existência e o uso do mesmo. Chamou atenção para questão do temor e da correção. Citou o exemplo de uma aluna sua da UnB que observou uma aula em que a professora dizia: “Só responde quem tiver certeza

da resposta.” A aluna Solange citou sua experiência negativa no aprendizado da língua.

A Profa. Catia questionou sobre o capítulo 2 do livro. Quem lembra dos domínios sociais? Mostrou o 2º slide e deu a explicação. Duas alunas comentaram o que era e a professora explicou, revendo o que as alunas disseram. A professora comentou sobre Brasília ter um modo de falar próprio. Citou os estudos de Stella Maris Bortoni-Ricardo. Os grupos etários determinavam o modo de falar desses grupos. Ela questionou sobre a importância de se entender as diferentes linguagens. A turma participou e a professora comentou que uma sala de aula apresenta a heterogeneidade na língua. E que era importante o monitoramento dos estilos de fala. Comentou uma experiência pessoal sua para reforçar sobre a questão do monitoramento social, a importância das escolhas lexicais. As escolhas que se faz diferenciam os diferentes modos de falar, disse.

Uma aluna perguntou como se comportar diante de alunos que diziam palavrões. Uma aluna (Léo) sugeriu o uso do dicionário e a professora comentou como orientar essa questão na família e na escola em relação ao que era ou não adequado. Outra aluna (Ieda) citou um exemplo de um aluno seu que falava palavrão. E falou que dizia ao aluno que não era correto falar palavrões e pedia que ele escrevesse em um papel e depois jogasse no lixo. Mais uma aluna (Silvia) também comentou um exemplo pessoal em relação a essa questão. A professora complementou dizendo que o trânsito na linguagem era algo positivo. Disse que a criança imitava os adultos e comentou sua experiência familiar. Reforçou que as influências do núcleo familiar eram importantes para criança. E que era preciso a família monitorar a linguagem, as palavras menos adequadas.

Em relação ao capítulo 3, a professora disse que tratava sobre a variação lingüística na sala de aula e mostrou o 3º slide. Ela comentou da sua experiência com a língua portuguesa e que a matéria não refletia a língua que ela falava. Relembrou a professora que teve na escola onde estudou e da experiência de ser pega “colando”. Outras alunas (Donata e Ieda) comentaram que tiveram a mesma experiência. A professora disse que apesar dos quinze anos de língua portuguesa (referindo-se ao ensino fundamental e médio) pouco aprendera sobre ela. Ela questionou o que de fato foi aprendido nesses anos. Ela perguntou quem havia aprendido a fazer parágrafo. Perguntou se houve aprendizado de fato. Uma aluna disse que não foi aprendizado, mas memorização. Uma aluna (Dôra) disse que teve boas



experiências com a língua portuguesa, a leitura e a escrita. A professora considerou que se o professor priorizava o exercício da leitura e da escrita, ele priorizava o objeto do ensino de língua portuguesa. Outra aluna (Silvia) comentou sua experiência na escola quando o professor retomava a escrita das piadas dos próprios alunos. A Profa. Catia disse que isso era ensinar a língua materna, pois se aproveitavam experiências significativas dos alunos. Mas a aluna enfatizou que essa experiência acontecera na aula de literatura, pois na aula de gramática só se aprendiam normas. A professora então perguntou se era só na escrita que se utilizava a norma padrão. Ela reforçou que não, pois na fala também se utilizava essa norma. Disse que a maioria da população não dominava a norma padrão nem em situações de escrita, nem em situação de fala (variedades mais prestigiadas). Perguntou qual seria um dos eixos para se mudar o funcionamento da engrenagem (da relação da linguagem com o social) que está problemático. Uma aluna (Ieda) respondeu narrando uma experiência sua de não valorizar a questão do erro, dizendo para o aluno: Você está errado! A professora retomou acrescentando que a contribuição do aluno precisa ser valorizada. Narrou sua experiência em consultoria a respeito do aprendizado da letra 'm' em uma classe de alfabetização. Considerou o fato de a professora provocar nos alunos apenas a resposta esperada por ela. Os alunos questionados sobre palavras que começavam com 'm', em nenhum momento, disseram seus nomes e o nome da escola que começavam com a letra 'm'. Falou de um poema trabalhado que foi utilizado como pretexto do ensino do 'm'. E questionou à turma se nesse caso houvera aprendizado da língua materna. Disse que não houve referências significativas para criança realizar seu aprendizado. A aula não fora para raciocinar sobre o uso da língua materna e sim para descrever a língua. Uma das alunas (Silvia) falou do fato de a gramática ser um mito. Disse que o material de seus filhos traziam o uso freqüente da palavra 'regras'. Perguntou se os livros didáticos traziam isto. A Profa. Catia respondeu que não eram todos e perguntou se a turma lera o capítulo 3 do livro.

Ela comentou que Stella Maris Bortoni-Ricardo cita um exemplo de sala de aula e que gostaria que a turma respondesse a pergunta proposta pela autora (O que você faria para resolver a questão) após o intervalo. Antes, portanto, distribuiu o texto "dicionário mineirês", leu-o para turma que achou bastante engraçado. Distribuiu outro texto que também circula com freqüência na internet sobre "correção ortográfica". A turma também achou muito divertido. A professora disse que esperava

que todos lessem o capítulo 3, pois aguardava também os textos reflexivos sobre os capítulos de Stella Maris Bortoni-Ricardo no portfólio.

No retorno do intervalo, ela leu o texto “Rememórias Dois” que se encontra no início do capítulo 1 e foi para a página 43 para ler e explicar a atividade proposta. Solicitou que as alunas respondessem em dez minutos. Nesse intervalo, a professora fez a chamada e comentou que na aula do dia 19/04 seria discutido o capítulo 4 e na aula do dia 26/04 o capítulo 5. Disse que na aula do dia 19/04, ela traria textos de alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries para análise e que também iria sortear alguns alunos para apresentar o capítulo. Chamou atenção para a importância de se apresentar com consistência teórica o texto. E apresentou o 4º slide. Às 22h, a professora solicitou que uma aluna (Patrícia) lesse sua resposta. A professora considerou que, na sua leitura, a aluna não apresentou a intervenção como algo significativo para aquisição da língua padrão. Outra aluna leu sua resposta e a professora fez as mesmas considerações. Uma das alunas (Silvia) respondeu baseando-se na teoria proposta por Bortoni-Ricardo. A professora só chamou atenção da adequação da linguagem à série. Comentou que falar de zona rural (expressão usada pela aluna) para 4ª série pode ter significado, mas para 1ª série não. Outra aluna (Donata) disse que devolveria a pergunta ao aluno e solicitaria pesquisa da palavra em outras fontes à turma. Inclusive, ela poderia solicitar a pesquisa de outras palavras. Mais uma das alunas (Solange) ressaltou o uso do dicionário. Então a Profa. Catia escreveu no quadro:

* O relógio estava/	quebrado
	pifado
	azangado
	estragado
	parado
	desmantelado
	esbandalhado

A professora perguntou que outros exemplos poderiam ser usados em outros lugares e ser compreendidos. Seria quebrado, estragado? Uma aluna (Léo) leu sua resposta e a professora falou da importância de se aproveitar o evento lingüístico para se trabalhar os usos reais da linguagem e também da aprendizagem da língua padrão. Ela enfatizou que era preciso saber que escolhas precisam ser feitas em cada situação, a adequação da idéia à situação comunicativa. A escola precisava

desenvolver essa questão, pois isso contribuía com a relação do indivíduo com sua própria língua, deixando de lado a idéia de algo sem uso. Um das alunas (Solange) falou que a palavra ‘esbandalhar’ estava no dicionário. A professora disse que o uso do dicionário, nessas ocasiões, era importante para legitimar o uso do dicionário que é um excelente recurso. Chamou também atenção que se o dicionário não apresentasse a palavra, não queria dizer que ela não existia.

#### **- 15/04/05 (6ª feira) – Educação em língua materna**

A Profa. Catia esteve presente na aula da disciplina da Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB – “Educação em língua materna”, ministrada pela Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo. Inclusive, eu estava coordenando os trabalhos neste dia, pois a professora não pôde comparecer. A Profa. Catia participou da discussão do texto “Desigualdades sociais, variação lingüística e o processo educacional” do livro “Nós chegemos na escola, e agora?” de Stella Maris Bortoni-Ricardo. O texto foi apresentado por uma das alunas da turma (Leila), coincidentemente ex-aluna da Profa. Catia na graduação em Pedagogia. Essa participação da professora nesta disciplina foi muito importante para intensificar o estreitamento entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora de pesquisa nesse processo de pesquisa etnográfica. E também para demonstrar o interesse da professora em não só se manter atualizada, mas aprofundar-se nas questões referentes à Educação em língua materna e mais diretamente à sociolingüística. A professora não pôde ficar até o final da aula, pois tinha outro compromisso.

#### **- 15/04/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 6ª aula observada**

Como cheguei às 19h50, perdi o início da aula. A Profa. Catia perguntou sobre o trabalho com o alfabeto concreto ou móvel), alfabeto com rótulos (rótulos que indiquem as letras iniciais para formar o alfabeto), alfabeto com caixa (são colocados na caixa objetos que comecem com a letra inicial trabalhada). O ideal era que o alfabeto fosse colocado debaixo do quadro, acrescentaram elas.

No quadro de giz, a professora mostrou opções de reconhecimento da letra com a ilustração. Ela mostrou uma prática proposta no Programa Praler de reconhecimento de letras e imagens iniciadas por determinadas letras. Chamou atenção que algumas crianças não reconheciam que as palavras eram separadas por um espaço

em branco. Daí se propor a contagem das palavras. Uma aluna (Solange) propôs uma atividade que envolvia uma música. A professora também chamou atenção para o trabalho com o texto para reconhecer o fonema, a letra, a sílaba, a palavra... Ela citou exemplos de livros que trabalhavam o alfabeto. Mais uma vez a professora chamou atenção para o ditado, fazendo referência à aula anterior. Enfatizou que as palavras precisavam estar inseridas em um contexto e mostrou mais atividades propostas pelo Praler. As alunas (Solange e Ieda) participaram dando mais idéias e fazendo referência às suas experiências na escola onde trabalhavam – PC. A Profa. Catia comentou sobre o trabalho com a caixa surpresa. Continuou mostrando atividades do projeto Praler referentes às aulas discutidas. Deu algumas sugestões de atividade: abrir a lancheira da criança e listar o que há dentro; listar o que há na sala de aula; listar os brinquedos que foram trazidos... Ela complementou dizendo que listas são interessantes de se trabalhar, pois poderia-se trabalhar a relação fonema e grafema. Sem contar a questão da funcionalidade, pois para ir ao supermercado, por exemplo, costuma-se usar listas, complementou.

Ela comentou a possibilidade da interface entre educação matemática e educação em língua materna. Outra aluna (Ana) citou a sua experiência como voluntária em uma classe de alfabetização. A professora voltou a sugerir novas atividades e mostrar aquelas propostas no Praler. Eu chamei atenção para uma atividade que solicitava ao aluno que listasse palavras que iniciassem com t/d, p/b, f/v. A professora também chamou atenção para a realização dos sons e pediu que os alunos realizassem os sons. Ela questionou sobre as letras ‘y’, ‘k’, ‘w’. Uma aluna (Ieda) contou sua experiência com a letra ‘w’. Ela tinha um aluno cujo nome era ‘Wander’. Ao apresentar a letra ‘m’, devido à posição de algumas crianças, elas reconheceram o ‘w’. A Profa. Catia comentou sua experiência em consultoria sobre algumas escolas que não trabalham essas letras. Explicou que isso é negar as palavras que circulam na sociedade.

Após o intervalo, a professora solicitou que os alunos observassem outras atividades propostas pelo Praler. Comentou sobre como trabalhar a sílaba, pelo movimento da boca, batendo palmas. Uma aluna (Solange) comentou sobre a atividade denominada “boca-lápis”. Outra aluna (Ieda) falou da sua experiência também. A Profa. Catia considerou que o processo de aprendizagem das letras e sílabas de uma palavra é um processo lento. Citou a unidade do Praler que trabalhava especificamente com parlendas e pediu às alunas que dessem exemplos de

quadrinhas. Depois solicitou que elas escrevessem e, em seguida, lessem seus exemplos de quadrinhas. Comentou sobre a diferença entre parlendas, quadrinhas e cantigas. Uma aluna (Solange) deu exemplos de parlendas. Outra aluna (Ieda) explicou o que era parlenda. A professora sugeriu uma outra atividade e chamou atenção de a professora ler o texto apontando para a palavra. Em seguida, pediu que as alunas criassem uma quadrinha com os nomes dos colegas de sala. Depois as quadrinhas foram lidas. A professora continuou sugerindo atividades. Apresentou um trecho do livro “Guia teórico do alfabetizador” de Miriam Lemle. A diferença entre ‘P’, ‘b’, ‘d’, ‘q’. Solicitou que todos lessem o texto (p. 7-24), sublinhassem as idéias mais importantes e fizessem um esquema.

**- 19/04/05 (3ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 5ª aula observada (aula parcialmente gravada em áudio)**

A aula iniciou às 19h50. A Profa. Catia distribuiu um texto sobre estereótipos – “Tipos de assaltantes – baiano, mineiro, carioca, paulista, gaúcho e brasileiro”, texto que circula na internet. Pediu que diferentes alunas lessem o texto. Inclusive, eu li parte do texto imitando um assaltante carioca. A professora comentou que a transcrição marca especialmente a variação fonética da língua. Fez menção ao capítulo 4 do livro “Educação em língua materna” de Stella Maris Bortoni-Ricardo sobre os fatores que influenciam a variação: faixa etária, gênero... Ressaltou sobre as diferenças na criação de meninas e meninos. Meninos associados a comportamentos mais brutos e meninas a comportamentos mais delicados. Falou da cultura que incorporou comportamentos típicos para homens e mulheres. Algumas alunas (Silvia e Ana) e a própria professora deram exemplos disso. A professora retomou o texto comentando sobre os estereótipos. Disse que as marcas lingüísticas eram fatores facilmente reconhecidos na rua, pelas pessoas. Ela comentou que o texto discutia quais eram os fatores que determinavam as diferentes variedades. As alunas fizeram comentários relativos, inclusive, à entonação da voz. A professora falou de sua experiência fora do país: Espanha e Itália.

No quadro ela anotou o título do capítulo 4 que estava sendo discutido: “A comunidade de fala brasileira”. Disse que iria sortear alguns alunos para discutir os fatores que contribuíam para a variedade sociolingüística. Começou com o fator – grupos etários. Perguntou a uma aluna (Camila), que não estava preparada. Então passou a palavra a outra aluna (Donata) que explicou o fator e leu um diálogo

elaborado por ela comparando a linguagem de três pessoas diferentes (filha, mãe e avó). Outras alunas deram exemplos (Solange e Silvia) e a partir daí, o restante da turma começou a participar intensivamente dando exemplos de variação lexical.

A professora escreveu outro fator no quadro: gênero e pediu que um aluno (Antonio) explicasse. A professora comentou sobre a marca do diminutivo utilizada nas escolas. Também falou sobre o tratamento dado às professoras como tias e sobre a perda de identidade. Comentou sobre os marcadores conversacionais que são utilizados por homens e mulheres. Disse que é freqüente no gênero feminino a associação à emoção, ao detalhismo; e no gênero masculino a associação à objetividade e ao comportamento bruto, brusco. Falou da questão da sexualidade: o fato de determinados homens utilizarem vocábulos e expressões próprias do gênero feminino. A turma e a professora deram ainda outros exemplos.

A Profa. Catia escreveu no quadro mais um fator: status socioeconômico e pediu a uma aluna (Ana) para falar a respeito. A professora comentou sobre um evento que participou na Câmara Legislativa fazendo parte da mesa. Falou de uma autora de livros de literatura infanto-juvenis que levantou a questão de lidar com os bens culturais. Também citou uma viagem que fez à Chapada dos Viadeiros onde conheceu um senhor que não tinha acesso aos bens culturais, pois nunca saíra daquele lugar.

A professora escreveu no quadro o 4º fator: grau de escolarização. Ela mesma explicou sobre o fato de as pessoas não receberem a formação adequada para atuar no mercado de trabalho. Citou o concurso para merendeiro/a da SEEDF que acontecera recentemente e que envolveu questões de leitura e compreensão de texto. Escreveu no quadro mais dois fatores: mercado de trabalho e rede social para serem comentados após o intervalo.

Após o intervalo, uma das alunas (Silvia) comentou sobre o programa “PC na TV” que seria exibido dia 23/04/05, à 10h30, na emissora Bandeirantes. A professora falou de sua participação no 2º programa. Depois desse comentário, voltou-se para o quadro e falou do mercado de trabalho. Comentou um episódio pessoal e passou para o último fator: rede social. Questionou uma das alunas (Dirce) que não soube responder. Outra aluna (Dôra) explicou brevemente. A professora complementou a explicação da aluna, afirmando que eram todos os fatores juntos e associados que constituíam o falante de língua materna. A norma era um passaporte para que as pessoas se comunicassem entre si. Os valores e as experiências pessoais

determinavam uma série de comportamentos, acrescentou. Uma aluna (Dirce) falou da diferença entre pessoas que moravam em 'cidades grandes' e 'cidades pequenas'. Citou um exemplo sobre isso. A professora também mencionou uma experiência pessoal para exemplificar como o comportamento cultural podia ser decisivo e que o meio determinava a linguagem utilizada. Outra aluna (Patrícia) comentou sobre sua experiência na Escola Americana, citando uma das famílias que, segundo ela, mantém hábitos bastante rudes, utilizando-se de variedades estigmatizadas. A professora retomou a fala, explicando como o meio influenciava e imprimia marcas no usuário da língua. Disse que o falante está inserido em um recorte social, um estrato social. Falou das especificidades de uma criança que freqüentava escolas da elite, viajava de avião, freqüentava museus... E a criança que morava em Santa Maria e estudava na escola pública. Ela considerou que certas vivências imprimiam relações diferenciadas de linguagem.

A professora foi ao retroprojetor e mostrou transparências contendo uma história do personagem Chico Bento: "O que você vai ser quando crescer", composta apenas por imagens, sem o texto verbal. Relatou então mais uma de suas experiências em consultoria. Disse que uma professora projetou essa história com o uso das transparências e pediu que os alunos produzissem um texto verbal a partir das imagens mostradas. A Profa. Catia leu uma das produções de texto e comentou que o texto possuía várias marcas lingüísticas discutidas no livro de Stella Maris Bortoni-Ricardo. Acrescentou que as marcas de oralidade eram muito comuns na escrita e no processo inicial de aprendizagem da escrita. E disse que não adiantava apenas chamar atenção para forma da escrita indicada pela norma. E perguntou à turma qual era o padrão socioeconômico da criança que escrevera o texto. A turma levantou hipóteses: ser de escola pública, morar em uma cidade do entorno... Então a professora disse que a criança estudava em uma escola particular, corria kart, a mãe possuía carro importado... Comentou que o vivido socialmente pelo aluno não correspondia ao texto escrito por ele, pois eram fatores que não estavam ligados à formação do escritor. Disse que a professora da turma ficou perturbada sem saber como lidar com a situação.

A Profa. Catia falou também da experiência de seu esposo, professor de escola particular, com as dificuldades que os alunos tinham para responder determinadas questões. Uma aluna (Patrícia) citou um exemplo de um pai de aluno que foi chamado à escola para tomar conhecimento da situação de escrita de seu filho e a

escola ouviu do pai que seu filho não precisava saber escrever. A Profa. Catia comentou que a escola era um local de exercício da cidadania, de limites. Falou que a escola precisava se impor e discutir a necessidade de dominar a linguagem. Também falou que a escola precisava assumir a tarefa de trabalhar as dificuldades de leitura e escrita e não propor ao responsável aulas particulares para resolver questões que são de responsabilidade da escola. Disse que devia-se tomar cuidado com os estereótipos especialmente com as histórias de Chico Bento. Chamou atenção em relação ao meio influenciar a formação do leitor/escritor. Ela afirmou que era preciso ressignificar a escrita para o aluno, refletir sobre a questão do “erro”, pensar e refletir sobre a escrita. Uma aluna (Léo) citou um exemplo de sua experiência profissional. A Profa. Catia novamente retomou a redação do aluno destacando aspectos positivos do texto: o uso de elementos coesivos, a organização das idéias... Disse que o problema estava no aspecto ortográfico e enfatizou a importância de se reescrever o texto. Uma aluna (Silvia) lançou uma pergunta a respeito da cópia do texto. A professora comentou que era necessário variar as estratégias para leitura e escrita.

Ao final da aula, ela disse que deixaria uma cópia do texto na xerox e pediu que os alunos sugerissem formas de intervir na produção de texto para resolução dos problemas.

**- No dia 22/04 (6ª feira) houve recesso devido ao feriado do dia anterior.**

**- 26/04/05 (3ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 6ª aula observada (aula gravada em áudio)**

A aula iniciou às 19h30 com 21 alunos. A professora começou falando de uma aula que assistiu no Jardim III sobre vogais e semivogais na qual a professora utilizou o folder do filme “Os incríveis”, distribuído nas lojas Blockbuster. Uma aluna (Solange) comentou sobre uma cesta que fizera com rótulos diversos. A professora pegou o cronograma para observar a ordem de discussão dos capítulos do livro de Bortoni-Ricardo. Uma das alunas (Silvia) disse que não soube como analisar o texto de Chico Bento (trabalhado na aula anterior) pelo fato de não atuar em sala de aula. Enquanto a professora se organizava com as transparências e o retroprojetor, ela me questionou se nas minhas turmas da UnB, os alunos iriam observar aulas. Disse-



lhe que sim e ela me repassou um modelo de carta de apresentação e eu fiquei de enviar-lhe o modelo que havia organizado. Comentei com ela sobre o vocabulário crítico do livro “Educação em língua materna” de Stella Maris Bortoni-Ricardo que eu e os meus alunos da disciplina “Ensino e aprendizagem da língua materna” estávamos construindo.

A professora questionou à turma se todos tinham a produção de texto feita a partir da história em quadrinhos do Chico Bento e entregou uma cópia para aqueles que não possuíam ainda. Perguntou como o texto estava organizado e falou a respeito de sua organização (início, meio e fim). Com o uso das transparências, disse que o texto deveria iniciar com um marcador temporal e mostrou a imagem do 1º quadrinho. Mostrou também o início do texto do aluno e comentou que antes dos problemas ortográficos era preciso analisar esta questão. Continuou a análise dos outros quadrinhos e perguntou se os quatro primeiros quadrinhos indicavam o início da história. Uma das alunas (Dôra) sugeriu que o início ia até o 3º quadrinho. A professora mostrou os outros quadrinhos e deu prosseguimento à análise, comentando sobre o desenvolvimento da história e construindo o texto com a turma. Comparou com o texto do aluno e a turma constatou que ele obtivera êxito na construção do texto. Mostrou novos quadrinhos e perguntou se a história estava no final. A turma disse que não. Continuou a análise e perguntou quantos parágrafos a criança poderia construir. Ela continuou intervindo de forma a mostrar as pistas presentes no texto e disse que o desenvolvimento poderia ter dois parágrafos. E assim deu continuidade à análise. Perguntou à turma onde começaria o fim da história. Depois acrescentou que o final seria o último parágrafo do texto. E questionou como esse parágrafo poderia ser construído. A turma deu várias idéias e a professora comentou o que uma criança provavelmente utilizaria. Perguntou qual era o tipo de balão do último quadrinho. E a turma respondeu que era o balão do pensamento. Disse que era importante explicar isso aos alunos.

A Profa. Catia acrescentou que o texto poderia ter sido construído em quatro parágrafos. Colocou a produção de texto do aluno na transparência, foi lendo e mostrando como o aluno organizara o texto: a introdução ficou em um parágrafo e o desenvolvimento em um segundo parágrafo. Depois perguntou se o aluno conseguira construir o texto com seqüência lógica, organização dos parágrafos, utilização dos marcadores temporais. A turma confirmou. E a professora acrescentou que o texto apresentava problemas ortográficos, mas como o aluno era da 3ª série,

apresentava também domínio das questões referentes à série. Uma das alunas comentou que o aluno escrevera tanto ‘pantinha’ quanto ‘plantinha’. Nesse momento, começou a discussão sobre a revisão textual. Uma das alunas (Silvia) perguntou sobre esse trabalho na sala de aula. A professora falou da importância da revisão e reescrita. Também falou de uma aula observada na semana anterior sobre a construção de um cartão de aniversário para Brasília. Ela chamou atenção sobre a despreocupação com o interlocutor. Nesse caso poderiam ser construídos outros gêneros textuais. Falou que a turma percebeu que seria um problema construir um cartão para uma cidade. E então a turma resolveu construir um acróstico. A Profa. Catia, nessa ocasião, sentou-se próximo a um aluno bastante crítico. Ela observou que no texto do aluno, na letra ‘i’ de ‘Brasília’, ele escrevera: “Índio mora com a gente”. Ela chamou atenção sobre a inadequação da frase. Houve então uma discussão entre ela e o aluno. A Profa. Catia sugeriu que uma das colegas desse uma idéia para o texto do aluno. E assim ela sugeriu uma outra frase. A Profa. Catia explicou a importância de fazer a criança pensar sobre o texto. Um dos alunos (Antonio) perguntou como deveria ser feita a correção. Ela comentou que normalmente não se faz marcas, mas pode-se usar a legenda. Outra aluna (Léo) perguntou como fazer o atendimento das necessidades individuais dos alunos. A professora ressaltou sobre a produção coletiva e o trabalho com o uso da letra maiúscula, de sílabas complexas, por exemplo. Também ressaltou a importância do planejamento semanal para o atendimento individual. Uma aluna (Auricélia) perguntou como corrigir a palavra *enxada* que foi grafada ‘inchada’ na produção de texto do aluno. Citando um exemplo de uma aluna sua da UnB, chamou atenção sobre a representação da fala na escrita. A partir desse momento outras participações ocorreram. A professora falou das regras ortográficas. E uma das alunas (Dirce) citou um exemplo de sua filha diante da expressão “creme dental Sorriso”. A Profa. Catia perguntou como trabalhar a diferença de som entre as sílabas ‘so’ inicial e final da palavra ‘sorriso’. Uma aluna (Silvia) deu uma explicação. A professora também comentou como fazê-lo. A mesma aluna perguntou sobre a separação silábica. A professora chamou atenção para o uso das palavras ‘então’, ‘no dia seguinte’, conectivos que ajudam a agregar as idéias, conectá-las. Disse que era importante realizar este trabalho, pois as crianças, de um modo geral, em seu dia-a-dia, não utilizavam esses recursos. A professora mostrou na produção do aluno como usar o conectivo ‘e’. E trabalhou outro trecho do texto, solicitando a

participação da turma. Sugeriu que, em sala de aula, fosse afixado um cartaz com os conectivos aprendidos. Retomou o texto, comentando cada problema.

Em seguida mostrou outra transparência (ver foto):

“guidado pra não ficar emburr-  
ado porque todumudo vai ficar chateado.  
cuidado pra não ficar errdo  
cuidado pra não ficar riscado  
elase a bla

A professora perguntou à turma a que série pertencia o texto. A maioria disse que era 1ª série. A turma questionou se era escola pública ou particular. Mas houve uma aluna que disse que não sabia como identificar se o texto era de 1ª, 2ª, 3ª série. A professora disse que o texto apresentava indícios. E comentou-os. Disse que o texto era de alguém que estava se iniciando na escrita. Falou da segurança do traçado da criança. Também chamou atenção da diferença desse texto e da produção anterior que mostrava uma maior segurança da criança.

Após o intervalo, a Profa. Catia mostrou outra transparência e disse que o texto foi construído a partir de algumas imagens apresentadas pela professora. Leu o texto e perguntou qual era o problema dele. A turma comentou sobre a falta de ligação entre as idéias, de encadeamento, a falta de pontuação. A professora perguntou como o texto poderia ser reescrito. E foi trabalhando essa reescrita com a turma. Chamou atenção para a escrita da palavra ‘fogão’ – ‘fogam’. Para trabalhar os conectivos sugeriu uma dinâmica com cartelas contendo conectivos. E deu continuidade à reescrita do texto, com a participação da turma. Ela perguntou se o texto era menos ou mais problemático que o anterior. Uma das alunas (Dôra) respondeu que o texto do Chico Bento era articulado, tinha ligação, enquanto o outro, mesmo não apresentando problemas ortográficos, não era articulado. Outra aluna (Silvia) concordou com a fala da colega e acrescentou outros pontos. A Profa. Catia falou que textos como o apresentado eram encontrados em séries mais avançadas. E o texto em questão era da 2ª série. Ela falou sobre uma aula observada sobre recontar uma história. Relatou que a professora solicitou a estruturação do texto com o auxílio do quadro que foi dividido em quatro partes. Em cada parte, ela anexou um fantoche palito. A Profa. Catia comentou sobre a dificuldade de um dos alunos em construir o texto, resgatando as idéias. Chamou atenção que a noção de parágrafos, o uso dos conectivos, entre outras coisas aconteciam desde a alfabetização, se o

trabalho fosse feito na perspectiva do letramento. Ela apresentou um outro texto. Um texto descritivo do “Pequeno Príncipe”. Perguntou à turma se o texto era bem encadeado. Comentou sobre a falta de agrupamento das idéias e disse que a letra do texto era da professora. Perguntou à turma a que série pertencia o texto. O texto era de um aluno de 4ª série. Mais uma vez uma aluna perguntou se o texto era de aluno da escola pública ou privada. A Profa. Catia comentou sobre o estereótipo criado entre escola pública e privada. Apresentou outro texto, leu-o e disse que ele fora construído em diferentes parágrafos, apresentando em cada um deles idéias diferentes. O texto também era de 4ª série da mesma turma anterior. Disse que a diferença entre os textos estava no aspecto ortográfico. Ao final da aula, pediu que grupos de quatro alunas trouxessem textos de histórias em quadrinhos, textos informativos, narrativos, biográficos e musicais.

**- 27/04/05 (4ª feira) – Palestra para os alunos do Curso Normal Superior**

Após convite feito pelo Prof. Augusto Moura Filho, ministrei a palestra “A educação lingüística na formação de professores: uma perspectiva sociolingüística” aos alunos do Curso Normal Superior. Esta foi uma importante oportunidade para divulgar a pesquisa que estou realizando com a turma do 3º semestre não só aos alunos, mas também aos professores da instituição. Havia cerca de 60 pessoas.

**- 29/04/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 7ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Às 19h40, a Profa. Catia comentou que as aulas de 3ª e 6ª feira seriam invertidas, em virtude da presença de Stella Maris Bortoni-Ricardo na aula seguinte. Depois distribuiu o texto “Alfabeto do amigo” à turma e pediu que uma das alunas (Ieda) lesse. Comentou que o texto tinha um problema: não continha palavras com as letras ‘k’, ‘w’, ‘y’, em virtude de uma resistência das escolas a essas letras. Perguntou se funcionalmente essas letras existiam. Uma das alunas (Ieda) sugeriu fazer uma lista de palavras estrangeiras com essas letras. A professora colocou no quadro várias palavras estrangeiras:

Walt Disney, windows, world, word, Wagner, Wonder, Wellington, William
------------------------------------------------------------------------

E estabeleceu a diferença de uso das letras ‘i’ e ‘y’; ‘v’ e ‘w’, ‘c’ e ‘k’. Uma das alunas (Silvia), questionou como realizar essa diferença. A professora citou um exemplo de escrita japonesa experienciado em um consultório onde se encontrava. Disse que a

grafia do ideograma japonês segue uma seqüência. Comentou-se a respeito da escrita em braille. Uma aluna (Léo) perguntou se a professora achava errado não colocar as letras 'k', 'w', 'y' no cartaz. Ela considerou que era necessário ter o alfabeto com essas letras de forma destacada. Uma aluna (Dôra) perguntou sobre o nome Vanderlei que pode ser escrito com 'w'. A professora chamou atenção da relação com a origem ou da liberdade de escrita dos nomes próprios. Depois distribuiu uma atividade que foi aplicada em escola que tratava de marcas de carro, cor, placa... Ela comentou que a atividade fora aplicada em uma classe de alfabetização. A professora perguntou se a turma poderia dar outras sugestões. A turma sugeriu e uma das alunas (Silvia) perguntou como explicar a diferença em 'km' e 'quilômetro'. A Profa. Catia comentou da universalidade dos símbolos e narrou um episódio observado em consultoria sobre a concepção do que é linguagem para professora. A partir disso discutiu-se sobre o letramento. Em alguns momentos, porém, citou exemplos de crianças autistas e da questão da inclusão e de como trabalhar com alunos especiais. Após essa conversa, retomou o caso da concepção equivocada da professora em relação à linguagem. Essa professora disse-lhe que ao final do Jardim II, a criança precisaria reconhecer vinte palavras.

Depois a Profa. Catia perguntou que objetos poderiam ser levados para reconhecer a letra 'f'. Comentou sobre a análise de cartilhas feita em sua turma na UnB e que em uma delas havia uma unidade com atividades e um texto sem sentido para trabalhar com a letra 'f'. Assim também com a letra 'j'. Comentou que este livro é adotado em várias escolas do país, ao contrário da coleção da Magda Soares. A professora distribuiu uma atividade e chamou uma das alunas (Solange) para mostrar o material que trouxe para trabalhar o alfabeto e a palavra (foto) onde a mudança da letra, implicava em mudança de significado: *gato*, *pato*, *rato*, *jato*... A professora sugeriu uma atividade com a música "O pato" que foi distribuída e trabalhada com a turma.

Durante o intervalo, filmei e fotografei o material trazido pela aluna Solange e também entrevistei-a. Essas fotos foram depois enviadas por e-mail à Profa. Catia. Após o intervalo, ela comentou como uma professora trabalhara a cesta de rótulos. A própria professora retirou todas as embalagens e leu os rótulos, não possibilitando que a criança fizesse a leitura. A Profa. Catia comentou que era importante instrumentalizar teoricamente o professor para saber como conduzir uma atividade. Nesse momento, falou da sua experiência ao dar oficinas. Comentou sobre um

grupo de professores que apenas reproduziam o sugerido por ela; não criavam. Houve uma discussão entre a Profa. Catia e uma de suas alunas (Ana) sobre a mudança do olhar do professor sobre sua prática pedagógica. A aluna falou de sua experiência em sala de aula. Outra aluna (Donata) colocou seu posicionamento, falando da falta de educação (formação) continuada para o professor. Mais uma aluna (Silvia) reforçou a questão da reflexão com o aluno; de romper com o comodismo. Outras alunas participaram da discussão (Auricélia, Leda, Léo), reforçando a questão do silenciamento que o professor constrói em sala de aula. Alguns depoimentos foram dados por alunas que já são professoras. A professora reforçou que é preciso dar voz ao aluno. Uma aluna considerou para turma que não costumava falar nas aulas, pois sentia mais necessidade de ouvir. A Profa. Catia chamou atenção que o registro escrito era importante. Também falou que em sala de aula, dependendo da situação, o planejamento precisava ser refeito, tal como acontecera na aula em questão. Ela reforçou a importância da leitura dos textos pela turma e pediu que avaliassem o lido, refletissem sobre o texto.

- No dia 30/04, o programa “PC na TV” teve a participação da Profa. Catia e de uma das alunas (Léo).

**- 03/05/05 (3ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 8ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Quando cheguei, entreguei à Profa. Catia um texto que produzi durante o 2º semestre/2005, no “Laboratório de Sociolinguística II”, coordenado por Stella Maris Bortoni-Ricardo sobre “O tratamento do ‘erro’ nas produções textuais: a revisão e a reescritura como parte do processo de avaliação formativa”. Na sala havia 18 alunas. A aula iniciou às 19h45. Como na 6ª feira, a Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo daria uma palestra, as aulas de 3ª e 6ª foram trocadas. A professora começou comentando sobre o portfólio, os critérios para sua avaliação e a necessidade de os alunos refletirem sobre os textos lidos e não fazer apenas um resumo da aula. Ela propôs que os portfólios da disciplina fossem entregues no dia 13/05. Com o auxílio do datashow, ela chamou atenção para os “Temas relevantes para formação de professores em alfabetização e letramento”, que estavam assim organizados:

**Unidade I**

- \* Conhecimentos prévios sobre a escrita.
- \* Desenvolvimento da expressão oral (discussão que está no Praler).
- \* A descoberta da leitura e da escrita.

**Unidade II**

- \* O alfabeto e a correspondência entre som e escrita.
- \* Do texto à sílaba.

**Unidade III**

- \* Textos populares.
- \* Produção coletiva de textos.

A professora ressaltou que era importante construir o portfólio a partir de conhecimentos teóricos. Ressaltei que o referencial teórico solicitado pela professora da disciplina “Organização de Projetos” era o que eles também utilizariam nos textos de seu portfólio, apoiados pela própria reflexão. Fiz esta consideração, pois no início da aula, uma das alunas (leda) perguntou-me como construir um referencial teórico.

A professora comentou sobre o projeto BIA da SEEDF. Falou da formação do professor na área de linguagem e a formação do aluno na leitura e escrita. Falou também da parceria entre o *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* da Faculdade de Educação da Universidade federal de Minas Gerais – Ceale / UFMG e a SEEDF. Ela comentou que o material para o BIA poderia ser a junção das contribuições dos Programas de Formação de Professores PROFA e Praler. Ela então perguntou a uma das alunas (leda), como o texto do Praler definia o Projeto Ciclo Inicial de Alfabetização realizado em Minas Gerais. A aluna expôs o tema com segurança. A Profa. Catia relatou uma experiência em consultoria vivenciada durante a semana a respeito de uma aula sobre adjetivos. As crianças de 2ª série sabiam definir, classificar, mas não sabiam empregar a classe gramatical. Comentou também sobre outra aula a respeito da vogal ‘i’. Uma das alunas (leda) falou da dificuldade de se trabalhar com a letra ‘i’. A Profa. Catia citou textos da literatura infantil que poderiam ser trabalhados para desenvolver o conhecimento em torno dessa letra. Depois retomou a discussão sobre o Ciclo Inicial de Alfabetização. Chamou uma das alunas para dar continuidade à discussão, mas ela estava sem o texto. Outras alunas

também se encontravam na mesma situação, pois não tinham conhecimento que a aula de Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa fora transferida para 3ª feira devido à palestra de Stella Maris Bortoni-Ricardo. Outro aluno (Antonio) comentou que o programa considerava o próprio contexto e experiência da criança no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Uma das alunas (Ieda) comentou sobre os três pressupostos do projeto. Inclusive organizou um texto com suas reflexões sobre essa questão, relatando exemplos da sua experiência em educação. A professora ressaltou que o projeto mostrava que era possível lançar mão de métodos e fundamentação teórica diferenciados para o ensino e aprendizagem da língua materna. A mesma aluna ainda falou sobre a desmistificação de determinadas práticas. Relatou sua experiência sobre como trabalhar com os alunos o saber ouvir no momento de o professor contar histórias, fazer leituras. A Profa. Catia falou de sua experiência em 94/95, na Escola Candanga no DF. Citou também um exemplo de observação de aula de contação de história feita por uma de suas alunas na UnB. A professora ressaltou que o projeto de Minas Gerais objetivava que ao final do ciclo de alfabetização a criança tivesse condições de ir para 5ª série com proficiência em leitura e escrita. Mais uma vez, a mesma aluna (Ieda) que fez as considerações anteriores falou sobre um texto que enfatizava a relação entre o que acontecia na escola e na vida e se prontificou a trazer o texto para os colegas.

A professora falou da dificuldade que as escolas criam ao distribuir séries diferentes para o mesmo professor que trabalha período integral e faz faculdade à noite. Uma das alunas (Léo) disse que era essa a sua realidade. Outra aluna (Dirce) comentou sobre uma reportagem do Jornal DFTV a respeito da falta de escolas próximas à residência das crianças que moram em Santa Maria, cidade do entorno de Brasília. A Profa. Catia falou da realidade, no DF, da distribuição de escolas de Educação Infantil. Disse que no Plano Piloto há em torno de trinta escolas, enquanto nas outras cidades, muitas vezes, só há uma ou duas. Ela chamou atenção para as questões da página 09 do material: Por que a reorganização do Ensino Fundamental foi necessária? Por que enfatizar a alfabetização? Por que elaborar a coleção? Uma das alunas (Dirce) ainda comentou sobre os benefícios do projeto para as crianças. No intervalo conversei com uma aluna (Léo) sobre seu trabalho. Também conversei com outras alunas sobre a necessidade de elas participarem mais ativamente das aulas, dando suas contribuições.



Às 21h30, a professora retomou a aula, perguntando o porquê da necessidade de organização do projeto. Houve a participação de várias alunas (Ieda, Léo, Antonio, Dirce). Uma das alunas (Ieda) chamou atenção para o fato de as escolas formarem analfabetos funcionais. Outra (Dirce) perguntou o que era analfabeto funcional. Discutiu-se então essa questão. A professora citou um exemplo de sua secretária ao elaborar uma lista. Para a secretária, em uma lista, podia-se escrever uma palavra ao lado da outra. Uma das alunas (Donata) relatou a experiência de um pai que se irritou com a atividade solicitada para seu filho no Jardim: trazer parlendas. A professora enfatizou o fato de os professores subestimarem a capacidade dos alunos para escrever textos desde a Educação Infantil. Ela relatou uma experiência pessoal e uma das alunas (Ieda) relatou uma experiência profissional. Nesse momento falei da minha experiência de trabalho com contos fantásticos e do projeto IFNOPAP – O Imaginário nas formas narrativas orais populares da Amazônia. relatei o trabalho realizado com turmas de 5ª série a partir do conto “A Formiga” de Lygia Fagundes Teles que também tinha sido trabalhado como leitura obrigatória para o vestibular da UFPA. A Profa. Catia falou de sua experiência em uma reunião em que um pai, professor de língua portuguesa, não compreendera o motivo do trabalho com textos jornalísticos.

A turma continuou a discussão em torno das questões propostas no material (p. 09). Uma das alunas (Gil) falou da falta de embasamento dos professores. E a professora também falou da falta de uma formação atualizada para o professor. E disse que para um engajamento atualizado do letramento era necessária uma formação específica. A professora discutiu o uso do termo “reciclado”, utilizado por uma das alunas (Ana), dizendo que na sua concepção considerava inadequado. A professora comentou que muitas vezes se questiona o fato de duas das alunas (Solange e Ieda) fazerem o Curso Normal Superior. Citou a Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo, sua formação e, ao mesmo tempo, sua preocupação com a formação de professores. Estabeleceu a diferença entre o professor em exercício e o professor que pretende, de fato, atuar em sala de aula. Uma aluna (Ieda) falou da experiência em adotar novas técnicas e métodos e, depois, com a repetição dessas experiências, a consequência era o fracasso. Citou que fazer uma releitura do método era importante. E a Profa. Catia complementou dizendo que a releitura era importante para realimentação do aprendizado. Uma das alunas (Zélia) perguntou o que era falar de maneira diferente sobre o letramento, fazendo referência ao que a

professora dissera sobre ser impossível falar a mesma coisa em turmas diferentes em semestres diferentes.

A professora solicitou à turma que elaborasse uma resenha crítica do texto trabalhado. Explicou como elaborar uma resenha. Tirou dúvidas de algumas alunas sobre a entrega do portfólio. Também solicitou que a turma fizesse a leitura do texto “A desaprendizagem das funções da escrita” de Magda Soares para o dia 13/05. Ela disse que faria perguntas dirigidas como meio de incentivar a leitura, compreensão e capacidade de questionar.

Após o término da aula, a professora conversou comigo sobre o meu olhar em relação ao desinteresse de alguns alunos. Disse-lhe que acreditava que ela estava mudando as estratégias para incentivar os alunos lerem, participarem das aulas e se tornarem mais críticos em relação aos textos.

#### **- 06/05/05 (6ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 7ª aula observada (palestra gravada em áudio)**

Nesse dia, os alunos tiveram oportunidade de participar da palestra ministrada pela Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo que foi apresentada a todos pela Profa. Catia.

Stella Maris Bortoni-Ricardo iniciou falando de seu livro “Educação em língua materna” e da história da elaboração do livro. Falou também do livro “Nós chegemos na escola, e agora?”. Disse que o primeiro livro era para o professor em formação inicial e continuada. E o segundo dava um tratamento mais denso e ancorado em teorias sociolingüísticas. Ressaltou que sua preocupação na elaboração de “Educação em língua materna” era o que não colocar no livro que não favorecesse, de fato, a formação do professor. Ela contou parte da história de Carmo Bernardes, trazendo informações que não estão no livro. Comentou que a partir do episódio derivavam muitas reflexões. Ressaltou a transição de Carmo Bernardes do domínio do lar para o domínio da escola. Disse que com a leitura da narrativa era possível perceber muitos fenômenos lingüísticos, a variedade regional, a variação da cultura de letramento da escola e da cultura de oralidade. Citou formas concorrentes na língua: voar – avoar; sentar – assentar; mostrar – amostrar e acrescentou que isto mostrava a variação na língua e as formas ou variantes que eram bem ou mal recebidas. Enfatizou que a língua era uma instituição social e por isso era regida por normas, assim como a ortografia, a ortoepia, as gramáticas. E essas normas eram regidas por acordos tácitos. Sobre esta questão, ainda disse que as instituições

eram regidas por esses acordos exigindo que os interlocutores usassem um estilo menos ou mais monitorado, dependendo do papel social exercido. A monitoração funcionava tanto na interação oral ou na escrita, sendo que a escrita era mais monitorada.

Com o auxílio do datashow, Stella Maris Bortoni-Ricardo falou dos contínuos para análise do português do Brasil propostos por ela. Disse que propôs esse modelo para definir circunstâncias socioantropológicas. As linhas serviam para indicar um contínuo e não entidades estanques. Ela relatou que nasceu em área rural, assim como seus pais e avós. Falou do processo de urbanização do país e do impacto do letramento. Comentou sobre as agências de letramento (escola, cartórios, polícia, comércio, indústria) que são Instituições inseridas na cultura letrada. E que havia principalmente o Estado que se organizava através de uma cultura letrada. Enfatizou o impacto do letramento na vida das pessoas. Citou um evento de letramento em que a leitura, a escrita e o cálculo estavam envolvidos: quando uma pessoa vai postar uma correspondência nos correios, por exemplo. Na análise do contínuo de monitoração estilística, falou que dizia respeito ao grau de atenção dado aos eventos. Mostrou uma história de Chico Bento e comentou sobre os diferentes usos das palavras na história. Apresentou um episódio de sala de aula (“O Palhacinho”) para falar do contínuo de oralidade-letramento. Apresentou um segundo episódio de sala de aula de uma produção de texto coletivo, observando que os alunos não possuíam os recursos comunicativos necessários para se utilizarem das variedades de prestígio. Chamou atenção para adequação da fala e da escrita das crianças. E exemplificou como a professora poderia intervir pra tratar da variação lingüística. Mostrou um slide sobre o contínuo de monitoração estilística e apresentou um exemplo que mostrava a diferença de monitoração em uma conversa ao telefone entre uma gerente de um banco e um cliente.

Stella Maris Bortoni-Ricardo enfatizou que a escola era, por excelência, o locus ou espaço onde os educandos iriam adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitiriam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas. Então falou dos parâmetros associados à ampliação dos recursos comunicativos: grau de dependência contextual; grau de complexidade do tema abordado; familiaridade com a tarefa comunicativa. Comentou um exemplo de dois irmãos que brincavam com peças de encaixe (lego) para ilustrar esta questão.

E mostrou que o livro apresentava muitas atividades para o professor. Em seguida, com o auxílio do datashow, mostrou uma síntese dos assuntos tratados na palestra:

Vamos sintetizar:

1) Todo falante nativo de uma língua, por volta de sete, oito anos, já internalizou as regras do sistema da língua que lhe permitem produzir sentenças bem formadas naquela língua, o que não acontece com um falante estrangeiro que produz sentenças agramaticais, isto é, que não estão perfeitamente de acordo com o sistema da língua estrangeira.

2)

Como a língua é um fenômeno social, cujo uso é regido por normas culturais, além de ter domínio das regras da língua, os falantes têm de usá-la de forma adequada à situação de fala.

3)

No desempenho dos papéis sociais, os indivíduos transitam por espaços sociolingüísticos em que têm de dominar certos usos especializados da língua.

4)

O falante tem de dispor em seu repertório de recursos comunicativos que lhe permitam desempenhar-se com adequação e segurança nas mais diversas situações.

5) Grande parte dos recursos comunicativos que compõem o seu repertório é adquirido espontaneamente no convívio social; mas para o desempenho de certas tarefas especializadas, especialmente as relacionadas às práticas sociais de letramento, o falante necessita desenvolver recursos comunicativos, de forma sistemática, por meio da aprendizagem escolar.

6)

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente a de criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.

Também ressaltou a tarefa do formador do professor: tornar o futuro professor alerta aos fenômenos lingüísticos. E apresentou mais exemplos significativos.

No final da palestra, uma das alunas (Silvia) questionou a respeito da diferença entre o modo de falar e escrever. Também lancei uma questão a respeito das dúvidas dos alunos ao considerarem que a fala mais monitorada seria a “correta” e a fala menos monitorada seria “errada”. Stella Maris Bortoni-Ricardo respondeu às questões. Outra aluna (Léo) também apresentou alguns comentários.

Houve um intervalo para homenagear as mães e retornamos à sala às 21h55. A Profa. Catia iniciou a aula perguntando sobre a palestra, teceu alguns comentários a respeito do comportamento dos alunos e de como abordar um professor palestrante nessas situações. Uma das alunas (Léo) achou positiva a contribuição de Stella Maris Bortoni-Ricardo. Outra aluna (Gil) também fez sua avaliação. Tecei comentários a respeito da elaboração do livro “Educação em língua materna”. A professora também ressaltou a importância da formalidade acadêmica na Faculdade Particular. Uma aluna (Dôra) disse que se sentia privilegiada por conhecer tanto Stella Maris Bortoni-Ricardo quanto Marcos Bagno. Ela falou da contribuição que Marcos Bagno trouxe para a educação. Outras alunas (Solange e Sonia) também fizeram sua avaliação da palestra.

**- No dia 10/05 (3ª feira) não houve aula, pois o trânsito estava alterado na L2 Sul (local onde fica a faculdade CNSx) para o evento “Cúpula América do Sul – Países Árabes”.**

**- No dia 13/05, enviei por e-mail à Profa. Catia o texto de Stella Maris Bortoni-Ricardo “Estatuto do erro na língua oral e na língua escrita”. Também enviei as fotos da palestra.**

**- 13/05/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 9ª aula observada (aula gravada em áudio)**

A Profa. Catia chegou às 19h30 e fez a chamada. Havia 15 alunas na turma. Perguntou o que havia sido combinado para aquele dia. Uma aluna (Ieda) disse que devido à entrega do portfólio não houve tempo para fazer a leitura solicitada para aula. Outra aluna lembrou que no início do semestre, a professora dissera que deixaria 20 minutos da aula pra fazer o resumo das atividades do dia. A representante da turma (Auricélia) disse que não teve condições de fazer o portfólio, pois ela e vários colegas também estavam fazendo seis disciplinas e ainda

trabalhavam o dia todo. A Profa. Catia retomou o objetivo e a concepção da construção do portfólio. Uma aluna falou da sua dificuldade em prestar atenção na aula e anotar ao mesmo tempo. Outros falaram da dificuldade em ler, ao chegar em casa. A professora perguntou se a turma tinha alguma proposta diferente para avaliação. Uma aluna (Donata) propôs o seminário e também falou da sua experiência com portfólio na escola onde trabalhava (PC). A professora respondeu que não fazia seminários e explicou os motivos relacionados à sua experiência profissional. Falou dos problemas em não se optar pelo portfólio. Enfatizou que significava não optar pela leitura, reflexão e escrita. Outros alunos (Antonio, Francisca, Dirce...) ressaltaram a dificuldade de elaboração do portfólio. A professora perguntou os motivos que os levaram a não questioná-la sobre suas dúvidas. Elas disseram que as dúvidas surgiram após os comentários da professora na aula passada sobre o portfólio da outra disciplina. Então a professora explicou que sua avaliação era qualitativa e que em uma folha colocara os comentários da sua avaliação. Enfatizou que aquela versão não era a definitiva. Algumas alunas (Gil, Zélia e outras) disseram que o fato de não terem experiência em sala de aula dificultava a confecção do portfólio. Uma aluna (Solange) comentou que a concepção do portfólio infantil era diferente da concepção do portfólio da graduação. A professora confirmou, explicando detalhadamente o que era esse instrumento de avaliação. Disse que ele poderia ser inclusive na forma de carta. Citou o exemplo de ex-alunas suas em uma formação continuada de 40h que fez em uma escola. Chamou atenção quanto ao cuidado com a linguagem, considerando que era um texto acadêmico. Lembrou a turma da entrega, na 3ª feira seguinte, de duas laudas com as reflexões sobre a palestra de Stella Maris Bortoni-Ricardo. E disse que a única nota a ser considerada seria a do portfólio. Alguns alunos discordaram. E uma delas (Sônia) mostrou à professora o programa da disciplina que considerava o portfólio valendo 7 pontos e a leitura compartilhada e o seminário valendo 3 pontos. Mas depois observou-se que o programa era da outra disciplina: Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa. Com o programa da disciplina Bases Pedagógicas da Alfabetização, confirmou-se como seria a avaliação: 6 pontos para o portfólio, 2 pontos para leitura compartilhada e 2 pontos para o seminário. Ficou fechado que até o dia 17/05 seriam entregues os portfólios. Uma aluna (Ieda) trouxe um texto denominado "Um repetente fala sobre currículo". A professora leu o texto. Uma das alunas (Solange) falou de sua experiência com um

de seus alunos que levou um álbum de carros. Ela fez com que o aluno mostrasse e lesse as palavras conhecidas do álbum para ela e depois para a turma. A Profa. Catia citou sua experiência em consultoria. Uma professora pediu às crianças que falassem palavras com ‘v’, mas não explicou que queria o ‘v’ no início da palavra. E as crianças citaram ‘travessura’, ‘primavera’ e ela não aceitou. A professora tinha um gabarito em mente. A Profa. Catia comentou da resistência de alguns professores aceitarem sugestões. Depois pediram que escrevessem em um papel: “O texto na alfabetização”. Relembrou o que era texto. Mostrou um caderno que uma das alunas (Solange) trouxera com o nome de seus alunos. O caderno foi confeccionado pelos próprios alunos. A professora lembrou que o nome, o rótulo, os gêneros textuais, trabalhados em aulas anteriores, tudo isso é texto. Então deu cinco minutos para que a turma escrevesse sobre o tema.

Nesse íterim fotografei os três livros de nomes da turma “Felicidade” de 2003 da professora-aluna (Solange).

Após o intervalo, a Profa. Catia comentou que o texto “Desaprendizagem” falava sobre a escrita. E pediu a uma aluna (Dirce) que lesse o texto elaborado por ela. A professora chamou atenção para o fato de a criança já possuir conhecimento sobre a língua e que era necessário considerar suas práticas discursivas. Outra aluna (Ana) leu o texto produzido por ela “Pré-escola é ou não é escola?”

A professora mostrou um dos programas do “Salto para o futuro” sobre leitura e escrita. O programa tratava sobre: o uso da linguagem como prática social; o letramento; o alfabetizar letrando. Mostrou uma experiência em uma classe de alfabetização da Escola de Aplicação do Rio de Janeiro com um texto de jornal trazido por uma aluna. Foram relatadas no programa várias atividades desenvolvidas a partir daí. A Profa. Cancionila Cardoso – FE/UFMT, participante do programa, comentou sobre a prática da professora da escola de aplicação, ressaltando o trabalho com a diversidade de textos reais. A Profa. Isabel Frade – Ceale/UFMG ressaltou sobre os vinte anos de experiência da professora e seu trabalho com os usos sociais da escrita. A Profa. Claudia Lemos da ONG – Ação Educativa falou da diversidade de situações de escrita que a professora propiciou, como ela se utilizou de suportes reais da escrita. A Profa Cancionila ainda comentou sobre a formação do professor e o investimento com a formação continuada.

Apenas comigo, a Profa. Catia falou da importância de uma escola de aplicação. Falei rapidamente da minha experiência como professora da Escola de Aplicação da

UFPA e falei com a professora que seria interessante que ela publicasse sua experiência em pesquisa na sala de aula. Voltamos a assistir ao vídeo. A Profa. Isabel Frade comentava sobre a série de procedimentos que o professor utilizava para alfabetizar. Falou da questão da eficácia dos métodos. Disse que havia tantos métodos quanto o número de professores; havia uma diversidade metodológica. A Profa. Cancionila comentou sobre a importância da manipulação dos textos pelos alunos. O apresentador do programa falou da “deficiência da criança”. A Profa. Claudia Lemos enfatizou que era importante verificar não o que “falta” na criança, mas as experiências que ela traz.

A Profa. Catia interrompeu a apresentação do programa e explicou sobre o contato com o portador real do texto. Ela retomou os conceitos já trabalhados e como eles foram apresentados no programa. Chamou atenção para a experiência da professora que, seguramente, participava de uma formação continuada. Também falou da importância de se valorizar o que a criança já sabe. Nesse momento ela relatou sua experiência em consultoria sobre como reconhecer se uma palavra é feminina ou masculina. A primeira hipótese das crianças era pela terminação ‘o’ para o masculino e ‘a’ para as palavras femininas. Naquele momento, a Profa. Catia interveio, chamando atenção para palavras como ‘semente’, ‘pente’ e fez com que os alunos chegassem à conclusão do uso do artigo, mas em nenhum momento usou a terminologia gramatical, essa metalinguagem. A professora da turma pediu aos alunos que apagassem o que escreveram e anotassem a regra do uso do artigo ‘o/a’ para diferenciar o gênero das palavras. À noite, durante a formação continuada do grupo de professores dessa escola, a mesma professora disse que esperava que os alunos da 1ª série soubessem empregar a letra maiúscula e o ponto final, respondendo à pergunta da própria consultora Catia sobre o que era importante desenvolver na alfabetização. Essa professora apresentou a ela uma experiência de produção de texto realizada com os alunos. Mostrou os textos nos cadernos dos alunos que apresentavam a mesma produção. A Profa. Catia falou da concepção de escrita que os alunos iriam construir a partir daquela intervenção. Ressaltou que os pais acreditam nessa cultura copista. Uma das alunas da turma (Solange) confirmou que realmente os pais acreditam nessa cultura copista. Outra aluna (Auricélia) retomou uma das questões do programa: o que fazer com a criança que não conhece sequer as vogais. A Profa. Catia falou dos movimentos de leitura; a importância de ler, contar histórias, reler; a construção do ambiente de letramento.



Ressaltou que não existe o melhor método e comentou a contribuição de cada método. Também falou da importância de se conhecer o fonema, o grafema e a junção fonema-grafema. Como a aluna insistiu na pergunta, enfatizou que é importante sondar o que cada criança sabe. Uma aluna (Léo) disse que não era necessário iniciar o trabalho pelas vogais. Não havia obrigatoriedade em se trabalhar de forma ordenada vogais, semivogais, ditongos... Outra aluna (Solange) comentou que era possível começar pelo nome e que isso era algo significativo.

A professora perguntou quem escrevera comentários sobre o programa apresentado. Duas alunas (Ieda e Dôra) leram trechos do texto que construíram. A Profa. Catia falou da importância de se produzir textos significativos, utilizando adequadamente os conectivos, encadeando as idéias... Outra aluna (Zélia) leu seu texto e a professora interveio em uma de suas frases, ampliando-a. Mais uma aluna (Solange) também leu um trecho do texto. A Profa. Catia falou da dinamicidade da aula para a construção da escrita. Uma das alunas (Ieda) relatou sua experiência. No final da aula falei do comentário do apresentador, ressaltando uma suposta “deficiência da criança”, sua “deficiência na língua”. Ressaltei que o aluno não era um deficiente lingüístico e que era preciso valorizar o que o aluno já sabia. Essa questão era tratada no livro de Magda Soares: Linguagem e escola - Uma perspectiva social.

**- 17/05/05 (6ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 8ª aula observada (aula gravada em áudio)**

A aula iniciou à 19h40. A Profa. Catia começou entregando os portfólios e comentando-os. Alertou aos alunos que não entregaram que não teriam oportunidade de refazer, pois ela só leria a versão final. Reforçou que receberia os portfólios atrasados até o dia 24/05. Perguntou se alguém tinha alguma dúvida a respeito das anotações que fizera dos portfólios. Então ela anotou no quadro o que deveria conter no portfólio.

**15/02**

1. Aula de apresentação

\* conceito de língua materna

\* oral x escrito

\* noção de erro

**22/02**

2. Pesquisa / leitura de diferentes gramáticas

\* linguagem, língua

\* fala e signos

**1º/03**

3. Diversidade textual: gêneros e tipos

**08/03**

4. Caixa de linguagem

**15/03**

5. Indícios de leitura

**22/03**

6. Arte e Cultura nº 1

**29/03**

7. Norma culta x Norma padrão

**Abril**

**06/05**

8. Aula com a Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo

A professora comentou cada item e disse que era necessário o comentário de cada um sobre o assunto ou texto mimeografado por uma das alunas (Ieda). Leu um texto intitulado "Receita" produzido por uma das alunas (Francisca). Em seguida, falou que assistira uma aula em uma turma de 1ª série em que a professora distribuiu 28 jogos para os alunos e a maioria dos jogos reforçava a estrutura e as regras em torno da língua. Apenas dois tratavam da produção textual. A Profa. Catia perguntou aos alunos o que achavam do pensamento da professora dessa escola. Uma das alunas (Ieda) disse que só reforçava o ensino da gramática. A professora completou que o uso da língua era deixado de lado. Citou o exemplo de um jogo com verbos. Uma das alunas (Silvia) perguntou se na 1ª série já eram trabalhadas as classes gramaticais. A professora disse que deveriam ser trabalhadas as noções de classes gramaticais. Uma aluna (Donata) falou da experiência com este trabalho. Outra aluna (Auricélia) questionou se o nome da classe gramatical era dado aos alunos. A professora disse que não havia problemas desde que o conceito fosse construído inicialmente. Uma aluna (Léo) também deu sugestão de atividade. Mas a aluna que fez o questionamento (Auricélia) disse que esperava sugestões de atividades para

turmas de camadas sociais mais baixas. A professora comentou que sua experiência em consultoria era principalmente em escolas particulares. Mas enfatizou que o que definia o fazer pedagógico do professor eram suas concepções de ensino da língua. E citou uma atividade/jogo sobre sinônimos. Uma das alunas (Ieda) falou de uma professora da SEEDF, que cursava pós-graduação, que solicitou a ela inúmeras atividades da escola particular onde trabalha, inclusive as regras de convivência de sua sala de aula.

A Profa. Catia anotou no quadro: “Concepções de ensino da língua materna”. E questionou o que era a língua para os alunos citados nos exemplos dados por ela. Uma aluna (Silvia) disse qual era a concepção e a professora anotou no quadro: “A língua materna é apenas um conjunto de regras a ser ensinado”. Após a participação de outras alunas (Donata e Silvia), a professora também anotou: “Não há reflexão sobre o ensino”; “Pensa em ensinar o que está pronto”; “Conhecer para memorizar”. Uma aluna (Ieda) comentou sobre uma conversa de um aluno que iria ser tirado da escola, pois ele não tinha muitas tarefas de casa para fazer, a escola não era forte. A professora teceu comentários sobre isso: o fato de os pais terem como modelo a realidade escolar vivida por eles. Uma aluna (Silvia) interveio, dando sugestões do que poderia ser considerado como tarefa escolar. A Profa. Catia relatou sua experiência profissional e ressaltou que nunca trabalhara na rede pública de ensino. Nesse momento falei da minha experiência profissional apenas em escolas públicas. A professora citou o exemplo de uma escola da SEEDF (304 Norte) que desenvolvia um trabalho coeso de discussão freqüente. Voltou ao quadro e questionou como o texto era pensado. Uma aluna (Solange) comentou e a professora anotou: “O texto é para ler em voz alta, silêncio, cópia e redação”. A Profa. Catia citou mais um exemplo seu em consultoria a respeito do trabalho de leitura. A professora possuía excelentes recursos, mas não sabia utilizá-los. Uma aluna (Ieda) relatou sua experiência com leitura e compreensão de texto diferente do convencional. A professora retomou alguns pontos, enfatizando como é desnecessário o trabalho com a gramática normativa.

Em seguida, verificou quem trouxera as atividades sobre gêneros textuais solicitada. Conversei, durante o intervalo, com duas alunas (Léo e Nidiane) a respeito da participação delas no Programa “PC na TV”.

Após o intervalo, a Profa. Catia anotou no quadro:

### **Habilidades de leitura / produção**

- \* Identificar gêneros e tipos textuais diferentes
- \* Reconhecer a função social dos diferentes gêneros e tipos sociais
- \* Conhecer e reconhecer o código (elementos estruturais) da língua.

Comentou os tópicos e orientou a realização da atividade: solicitou aos alunos que propusessem uma atividade de prática de leitura e produção de texto a partir do gênero explorado (Caderno Super do Jornal CB, história em quadrinhos...). A turma se organizou em cinco grupos. Cada grupo trabalhou um gênero textual. Acompanhei mais de perto um dos grupos (Léo, Nidiane e Silvia). Enquanto isso a Profa. Catia orientou o grupo na realização da atividade. Ao sentar com o grupo, acompanhei a discussão para a realização da atividade e foi muito produtiva a troca que estabelecemos. A professora disse que esperava que todos os grupos ficassem com uma cópia da atividade de cada grupo. Para isso era necessária a realização de um plano de aula/unidade por cada grupo. Então a professora pediu ao grupo que eu estava acompanhando que apresentasse sua atividade. Enquanto as três alunas explicavam, a professora interveio algumas vezes, ressaltando a riqueza do encarte Super do Jornal CB, explorado pelo grupo. No final, a professora comentou que, na 6ª feira seguinte, os outros grupos apresentariam suas propostas na aula de Bases Pedagógicas da Alfabetização.

### **- 20/05/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 10ª aula observada (aula gravada em áudio)**

A aula iniciou às 19h35. Havia 19 alunas. A Profa. Catia convidou a turma para ir até a outra turma do 2º semestre do Curso Normal Superior para ouvir uma das colegas (Ieda) contar a história “O belo riozinho”. A história era referente ao tema desenvolvido na disciplina “Educação Ambiental”.

Retornamos à sala às 19h55. A professora lembrou que dariam continuidade às apresentações dos grupos da disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa. Um dos grupos distribuiu a história “Os três porquinhos” apenas composta por imagens e uma história em quadrinhos do Cascão, intitulada “Sonho Bom” também composta basicamente por imagens. Uma das alunas do grupo (Patrícia) explicou como se daria o desenvolvimento das atividades em torno da história “Os três porquinhos”. A Profa. Catia também sugeriu como poderia ser a proposta de construção de texto narrativo. Explicou que o

trabalho com imagens em seqüência possibilitava o desenvolvimento da coesão, organização das idéias, coerência. Analisou os quadrinhos da história do Cascão, mostrando as diferenças entre eles: a oposição sonho e realidade. Foi ao quadro e desenhou os diferentes tipos de balão (sussurro, grito, fala, pensamento/sonho/idéia, medo/frio, onomatopéias, do narrador). Ressaltou que essas informações são trabalhadas enquanto professora e alunos vão construindo o sentido da história. Eles eram recursos gráficos e textuais.

Foi distribuído, por outro grupo, o texto “Nova versão para Chapeuzinho Vermelho”. A professora ressaltou que era importante ter a referência bibliográfica explicitada no texto. Solicitou a uma das alunas (Gil) que explicasse a proposta da atividade. A professora interveio em relação à atividade ser realizada em um grupo de três elementos. Ela disse que o ideal seria com dois elementos e explicou os motivos. A aluna deu continuidade à sua explanação. A professora também reforçou a importância de o aluno estar familiarizado com aquilo que iria escrever.

A Profa. Catia distribuiu um texto de outro grupo. Um texto informativo também do Jornal CB. Pediu a uma das alunas (Ieda) que explicasse a proposta de atividade. Distribuiu mais um texto do mesmo grupo: “Habilidades de leitura e produção de textos”. A professora interveio, comentando sobre uma qualificação que assistiu na UnB em que a pesquisadora constatou que os alunos que tinham um maior contato com a leitura da Bíblia, possuíam um domínio maior da leitura. A mesma aluna (Ieda) deu continuidade à sua explanação e a professora continuou dando sugestões. Uma aluna (Solange) do mesmo grupo também sugeriu atividades. Em seguida foi distribuída a atividade do grupo que se apresentou na aula anterior.

Após as apresentações a professora falou sobre as “Fases da escrita”, mostrando uma transparência no retroprojektor. Perguntou à turma o que a criança pensava quando escrevia. Como auxílio do quadro, mostrou como iniciava esse processo da escrita. Usou exemplos de construção de escrita de sua filha de 2 anos que encontrava-se na fase dos rabiscos. Depois mostrou na transparência a fase pictórica e a fase gráfica primitiva. Uma aluna (Silvia) perguntou como e quando acontecia essa fase pictórica primitiva. A professora explicou dando exemplos de sua observação de aulas de alfabetização. Falou da noção que a criança constrói da escrita de seu nome – uma letra ao lado da outra. Uma das alunas (Solange) falou da dificuldade de a criança perceber a repetição de letras em uma palavra. Outra aluna (Ieda) disse que não adiantava antecipar o processo de descoberta da escrita.

A professora voltou à transparência e mostrou as fases pré-silábicas I e II. Uma das alunas (Silvia) perguntou a diferença entre uma fase e outra. A professora explicou e disse que o processo de construção de escrita segue estas fases.

No intervalo a Profa. Catia falou da sua intenção em construir um livro com uma colega sobre a construção do letramento. Incentivei-a a realizar este projeto e sugeri que ela poderia construir seu projeto de doutorado a partir de suas experiências em consultoria.

Às 21h20, a Profa. Catia deu continuidade à aula. Explicou o nível intermediário I. Uma aluna (Ieda) mostrou atividades de seus alunos de 5 anos. A proposta era fazer uma lista. A professora teceu comentários sobre as atividades dos alunos e falou mais uma vez da experiência de letramento com sua filha. Voltou à transparência e mostrou o nível intermediário II. Explicou que a criança avança de uma escrita sem critérios fonéticos para uma escrita fonética. Em seguida explicou o nível alfabético. Uma das alunas (Ieda) deu o exemplo de construção da palavra 'chocolate' e comentou como a criança constrói a hipótese de que a palavra pode começar com 'x'. A professora explicou cada exemplo da transparência e falou da importância de se fazer a associação entre som e letra ao mostrar o exemplo da palavra 'peteca' que estava grafada 'pteca'. Uma das alunas perguntou como distinguir 'gue' e 'ge'. A professora fez sua explanação, mostrando a diferença entre som e letra. Outra aluna (Ieda) falou de um dos alunos da escola que foi à biblioteca e pediu um livro com poucas palavras e letras bem grandes. Ele queria contar a história para uma criança menor. A Profa. Catia citou um exemplo de seu trabalho com consultoria para ilustrar a importância de a professora intervir diferenciando fonema de grafema. Concluindo a análise da transparência, a professora falou que ela acreditava que a maior dificuldade do professor era fazer com que as crianças não fossem espectadoras do processo pedagógico e sim participantes. Falou do exemplo da Escola da Vila em São Paulo. Citou os cursos que a escola costumava dar e da sua participação em um deles a respeito da construção da escrita. Falou também da sua vontade de construir um livro sobre isso com uma colega e disse que mostraria um esquema de "Leitura e produção de textos na alfabetização". Explicou que depois, a turma dividida em grupos, montaria um esquema a respeito do tema que ela iria dar e também montaria uma oficina prática sobre esse tema para o dia 03/06. Então analisou o slide sobre leitura e produção de textos na alfabetização a partir do tema – Identidade. Falou da necessidade da escrita e analisou cada balão do esquema,

começando a partir do balão do nome. Durante a sua explicação, sugeri a ela os livros do Todd Parr “Tudo bem ser diferente” e “O livro da família” que trabalhavam a questão central – Identidade – e as demais questões propostas no esquema. Durante a explicação, a professora foi sugerindo as atividades associadas ao gênero textual que poderiam ser trabalhadas para desenvolver cada sugestão temática. Mostrou fotos ilustrando os diferentes gêneros: construção do nome, relato narrativo, lista com exemplo de lista telefônica, cronograma – agenda, informativo, documentos. Finalmente mostrou outras sugestões temáticas a serem trabalhadas pela turma: família, alimentação, brincadeiras, folclore, datas comemorativas, higiene, natureza, sociedade, música brasileira, literatura infantil (contos, poesia, fábulas), meninas x meninos, escola, cidade. Os grupos escolheram os temas.

**- 24/05/05 (6ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 9ª aula observada (aula gravada em áudio)**

A aula iniciou às 19h40. A Profa. Catia anotou no quadro: “6ª feira – 03/06 – Entrega e apresentação da proposta de produção de texto e leitura temática na alfabetização”. Deu explicação deste trabalho que está sendo realizado na disciplina Bases Pedagógicas da Alfabetização. Depois fez a chamada. Havia 11 alunas na sala. A professora orientou a turma em relação à elaboração do esquema de trabalho solicitado. E deu 30 minutos para a turma realizar a atividade. Enquanto isso continuou orientando os grupos (duplas e trios) em relação à escolha dos temas e a realização das atividades relativas aos temas. Acompanhei mais de perto a elaboração do esquema de uma das duplas (Solange e Ieda). Nesse ínterim chegaram outras alunas.

Durante o intervalo, repassei à Profa. Catia uma cópia do Jornal do Alfabetizador – Letra A, publicado pelo Ceale/UFG e um CD de Cecília Mollica – UFRJ – Da fala ao teclado, com jogos e brincadeiras para o trabalho com ortografia. Expliquei a ela o importante conteúdo dos dois recursos.

Após o intervalo, a professora anotou no quadro:

**Estrutura da língua**

morfologia, acentuação, ortografia, pontuação e sintaxe (morfossintaxe)

Disse que cada um dos temas seria trabalhado em uma aula. Explicou que no tema morfologia iria utilizar o recurso “Cômada da língua”. Falou também dos outros

temas rapidamente. Solicitou que a turma se dividisse em cinco grupos e anotou no quadro as orientações para realização do trabalho.

- 1) Conceito (O que é?)
- 2) Recursos pedagógicos. Habilidades.
- 3) Para que serve

Cada grupo ficou com um tema. Acompanhei um dos grupos (Ieda, Solange, Auricélia e Donata) que discutiu sobre pontuação. Após 20 minutos pedi que cada grupo discutisse oralmente outro tema. O grupo que eu estava acompanhando discutiu sobre a morfologia.

Nas apresentações, o 1º grupo disse que morfologia é o estudo correto da forma da palavra. A professora discutiu o conceito dado e pediu a outro grupo que desse sua opinião. Uma das alunas (Auricélia) disse que era o estudo das classes gramaticais na forma padrão. A professora comentou principalmente a respeito do conceito de forma padrão. Ressaltou, ao discutir a prática pedagógica, a importância da funcionalidade dos conceitos. Citou um exemplo de uma situação que presenciou na cerimônia de casamento de sua irmã. O pai do noivo no lugar de dizer 'meritíssimo', referiu-se ao juiz como 'meritríssimo'. Uma aluna (Ieda) citou um exemplo semelhante. Em seguida a professora solicitou que outro grupo falasse sobre a acentuação. Ela discutiu o conceito dado e instigou a turma à discussão. Intervi quando a professora estava falando da acentuação diferencial. Disse que após a reforma ortográfica, alguns acentos 'caíram', como por exemplo: forma (usado tanto para a configuração física de algo quanto para forma de bolo). Em seguida a Profa. Catia pediu que o grupo sobre ortografia apresentasse seu conceito. Ela discutiu o conceito e passou a palavra ao grupo sobre pontuação. E esse conceito também foi discutido. No final da aula, ela reforçou que a turma trouxesse revistas, cola, tesoura, papel pardo.

**- No dia 27/05/05 (6ª feira) não houve aula devido ao feriado do dia anterior.**

**- 31/05/05 (6ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 10ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Devido ao trânsito engarrafado, cheguei às 20h. Havia 23 alunos na sala e no quadro estava anotada a seguinte atividade:



1ª a 4ª série

A- O que é?

B- Para que serve?

C- Como apresentar às crianças?

1- Artigo

2- Substantivo

3- Adjetivo

4- Numeral

5- Pronome

6- Verbo

7- Advérbio

8- Preposição

9- Conjunção

10- Interjeição

A Profa. Catia mostrou “a cômoda das classes gramaticais” e comentou que as classes gramaticais estavam organizadas na ordem apresentada no quadro com um objetivo. Perguntou à turma o que era função semântica. Alguns alunos levantaram hipóteses. Ela comentou rapidamente o que eram as funções semântica, sintática e morfológica. Então perguntou a uma das alunas (Silvia) o que era artigo. A aluna respondeu e a partir disso a professora construiu um conceito mais completo com a turma. Em seguida, perguntou a outros dois alunos (Sonia e Antonio) em relação ao conceito de substantivo. Eles responderam e ela também construiu um conceito mais amplo com toda turma. Retornou à aluna que falou sobre o artigo (Silvia) e perguntou como apresentar esta classe gramatical às crianças. Ela comentou a partir da sua experiência como aluna. Outra aluna (Solange) também falou de sua experiência como aluna. A professora ressaltou que normalmente apresentava-se a nomenclatura a partir da 2ª série. Também comentou que os PCN sugeriam isto. Em seguida chamou atenção para o fato de o ‘a’ poder ser artigo, pronome e preposição. Questionou à dupla responsável pelo substantivo como apresentar essa classe às crianças. A dupla respondeu e a professora teceu comentários, desconstruindo alguns conceitos equivocados da classe substantivo.

A Profa. Catia passou a palavra à dupla responsável pelo adjetivo. Após a apresentação, ressaltou a questão da concordância, do plural redundante e não-

redundante. Falou que é importante trabalhar as classes gramaticais de maneira funcional e à medida que forem surgindo nos textos trabalhados. Por exemplo, as interjeições nas histórias em quadrinhos. Uma das alunas (Ieda) teceu comentários a respeito disso. A professora sugeriu atividades para o trabalho com as classes gramaticais, especialmente para o adjetivo. E perguntou a uma das alunas (Dôra) o que era numeral. E aqui a professora também ressaltou a importância de atribuir a função social à classe gramatical.

Após o retorno do intervalo, a professora repassou a palavra a uma das alunas (Solange) para falar sobre pronome. Depois fez comentários sobre o emprego dos diferentes pronomes. Em seguida, uma das alunas falou sobre os verbos. A professora perguntou como estabelecer a relação entre verbos, pronomes, adjetivos, substantivos e artigos. Uma das alunas (Ieda) sugeriu uma estratégia do método natural. A professora Catia reforçou a pergunta feita, repetindo-a, e falou da importância de construir esse conhecimento em contextos reais de uso da língua. E deu o exemplo do uso da concordância verbo-nominal. Depois, uma das alunas (Léo) apresentou o conceito de advérbio. A professora falou para turma que os advérbios apareciam em diferentes circunstâncias e que era necessário observar o contexto em que eles apareciam. Outra duas alunas (Donata e Gil) apresentaram o conceito de preposição. A professora fez menção aos termos 'contração' e 'fusão' para auxiliar uma das alunas (Donata) a explicar a formação das preposições 'da', 'na'... Outra aluna (Auricélia) apresentou a classe conjunção. A professora estabeleceu a diferença entre conjunção e preposição. As alunas responsáveis pela conjunção apresentaram a forma de se trabalhar esta classe. A professora complementou, apresentando outras estratégias. E, finalmente, duas alunas (Dirce e Patrícia) apresentaram a classe interjeição. A professora também complementou as idéias da dupla.

No final da aula, a professora reforçou que as alunas trouxessem o material solicitado na aula anterior e entregou à turma um texto sobre "Classes de palavras e categorias lexicais" de Margarida Basílio.

**- No dia 03/06/05 (6ª feira), não pude participar da aula Bases Pedagógicas da Alfabetização por motivo de doença.**

**- No dia 04/06/06, a Profa. Catia e uma das alunas (Solange) participaram do Programa PC na TV. A professora deu continuidade à discussão sobre alfabetização e Letramento iniciada no programa da semana anterior.**

**- 07/06/05 (6ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 11ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Cheguei às 19h35 e a Profa. Catia já estava dando orientações a respeito do trabalho a ser feito em dupla a partir de enunciados de jornais e revistas. Ela solicitou que esses enunciados deveriam estar escritos em caixa alta. Acompanhei uma das duplas (Silvia e Dôra) e contribuí quando elas me solicitavam. A turma comentou que eu perdera ótimas apresentações na 6ª feira, dia 03/06. Os grupos apresentaram os esquemas elaborados em torno dos temas brincadeiras, folclore, entre outros e que sugeriam o trabalho com diferentes gêneros textuais.

Às 20h10 as duplas começaram a apresentar os enunciados e a classificação morfológica das palavras. Uma das duplas (Patrícia e Sonia) apresentou o enunciado “De pai para filho”. Elas classificaram adequadamente e a professora colocou cada palavra, de acordo com a classe gramatical, na cômoda das palavras. Em cada uma das palavras, perguntou se podia pertencer a outra classe. A mesma dupla apresentou também a frase: “Gugu fez nenê”. Em seguida, outras alunas (Zélia e Ana) apresentaram as frases: “Um dia de índio” e “A hora é essa”. As alunas procederam à classificação e as palavras foram colocadas na cômoda de acordo com sua classe gramatical. A professora aproveitou para chamar atenção para as diferentes funções do ‘a’. Também enfatizou que não adiantava trabalhar a palavra isoladamente. E assim a atividade prosseguiu. Um trio (Lisandra, Camila e Flavia) apresentou os enunciados: “Mulher de 40”, “A vida é bela”, “Coração de mulher”. Uma dupla (Donata e Auricélia) apresentou: “Sua semana agora tem charme”. Neste momento a professora aproveitou para trabalhar a função sintática dos termos na oração (sujeito, predicado, objeto direto) e as palavras que poderiam ocupar essas posições. Fez assim uma análise morfossintática. Outra dupla (Antonio e Dirce) apresentou o enunciado: “O maior contribuinte do Leão”.

Após o intervalo, a professora deu continuidade à atividade. Leu a frase: “Real banca seus sonhos” e analisou com a turma. Apresentou também as frases: “Neste meio tem tanta informação que quem procura, acha. E quem anuncia, vende.” e “A qual casa você pertence”. Nesse momento, ela chamou atenção para regência dos

verbos. Analisou: “Luxemburgo, ame-o ou deixe-o”. A professora questionou porque não foi utilizado ‘ame ele’. Uma das alunas (Ieda) disse que a norma padrão não aceita essa construção. Acrescentou também a análise da frase: “Ajude-me, doutor”. Depois ela pediu que um aluno de cada dupla ou trio fosse pegar na cômoda uma palavra de cada classe gramatical para formar uma frase. Caso não houvesse palavras suficientes para todos, o grupo poderia recortar palavras das revistas. No final da aula a Profa. Catia orientou a leitura do texto de Margarida Basílio e a construção de um texto próprio (reflexão), associando-o às atividades desenvolvidas na aula.

**- 10/05/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 11ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Cheguei às 19h30 e havia apenas nove alunas na sala. A Profa. Catia e eu conversamos sobre a próxima aula de Bases Pedagógicas da Alfabetização. Ela me pediu o auxílio para trabalhar o quadro fonético do português brasileiro. A aula começou às 20h com doze alunos em sala. Os grupos deram continuidade à apresentação dos esquemas temáticos que começou na aula anterior. Uma das duplas (Francisca e Jacqueline) apresentou a música “Aquarela” para trabalhar a temática música. A dupla distribuiu material referente ao tema e teceu comentários a respeito. A professora interveio, fazendo alguns questionamentos: como o professor poderia trabalhar diferentes tipos de música (popular brasileira, folclórica, cantigas de roda...); como gerar a necessidade de se trabalhar cada tipo de música; como fazer o professor agir se mobilizando a favor da aprendizagem e não pensando em vencer um conteúdo; como sair da posição passiva de executar uma tarefa solicitada pelo professor para uma posição ativa no aprendizado. A Profa. Catia procurou gerar uma discussão na turma em torno da elaboração de um planejamento que rompesse com uma atitude passiva do aluno. E ressaltou, a partir de um exemplo de uma aula observada por ela nas consultorias que dá nas escolas, a importância de não se distanciar o planejamento da ação pedagógica; a coerência entre a ação do professor e o planejamento elaborado por ele. E lançou mais uma reflexão em relação a muita coisa ser feita sem se pensar no sentido de desenvolver a linguagem da criança. A professora solicitou que a dupla refizesse o esquema e foi ao quadro para mostrar como poderia ser a reelaboração do trabalho. As alunas da

dupla falaram sobre a dificuldade em compreender como elaborar um projeto em torno dos gêneros. A professora se prontificou a ajudá-las durante o intervalo.

Outra dupla (Dirce e Ana) apresentou sua proposta em torno do tema família. A dupla colocou seu tema no quadro e fez comentários. A professora questionou a relação entre o que foi lido por uma das componentes (Ana), o que foi falado pela colega da dupla (Dirce) e o esquema exposto no quadro. Uma deles disse que montara outro diagrama, mas a colega de dupla (Ana) resolveu apresentar o esquema exposto no quadro. A professora interveio, procurando esclarecer a dupla sobre o propósito do trabalho. A aluna (Ana) que criara o esquema que estava no quadro retomou a explicação do mesmo. A professora, ao final da apresentação, comentou que o diagrama poderia estar disposto de uma outra forma. Ressaltou que a organização do esquema precisaria estar associada à seqüência lógica do texto e às informações textuais.

Durante o intervalo, a professora atendeu às duplas. Depois, ela me repassou o material do PROFA que seria trabalhado com a turma. Uma das alunas (Ieda) me procurou para esclarecer dúvidas em relação a seu projeto de pesquisa. A aula foi retomada às 21h30. A professora auxiliou uma das alunas (Dirce) da dupla anterior a concluir a organização de seu esquema no quadro. Em seguida explicou a atividade em torno do material do PROFA: “Proposta didática de alfabetização”; “Rotina semanal para 1ª semana de aula construída”; “Aprender a linguagem que se escreve”, “Revisão de texto”; “Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos”; “Variedades dos organizadores textuais em narrativas escritas de duas 1as séries de uma escola pública”. Distribuiu estes assuntos aos grupos (duplas e trios). Depois apresentou o texto “Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado” de Telma Weiss para turma ler em outro momento e explicou a atividade de avaliação que deveria ser desenvolvida a partir dele. Anotou no quadro:

Trabalho individual “Etapas da escrita”

Texto reflexivo sobre as diferentes fases/etapas seguidas de uma sugestão para atividade de escrita.

Em seguida, a turma iniciou o trabalho com os temas do material do PROFA. Uma das alunas (Ieda) questionou o que deveria ser feito. A professora explicou que o objetivo do trabalho era informar o assunto lido por cada grupo. Os grupos iniciaram a leitura do texto. A professora interrompeu mostrando um texto sobre classes

gramaticais que poderia ser lido pela turma. Entregou a uma das alunas (leda) para reproduzir para turma. Todos, de um modo geral, mantiveram-se concentrados na realização da leitura e discussão dos textos propostos.

**- 14/06/05 (3ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 12ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Na sala havia 16 alunas. A aula iniciou às 19h40 e a Profa. Catia solicitou que escrevessem o que era ortografia. As alunas apresentaram suas respostas oralmente. A professora procurou conduzir a aula levando as alunas a refletirem sobre o conceito de ortografia. No quadro escreveu:

Ortografia: como ensinar? Conceituar e repensar
-------------------------------------------------

Então pediu que escrevessem no caderno como ensinar a ortografia. Algumas respostas foram dadas. Entre elas: copiar, cobrir palavras pontilhadas, treinar várias vezes... A professora questionou se essas atividades faziam parte do passado ou se ainda faziam parte da prática do professor. Então foi decidido que deveriam colocar: “Como foi ensinado e ainda é ensinado”. A Profa. Catia fez algumas considerações sobre isso e pediu à turma que repensasse o conceito de ortografia. Uma das alunas disse que era a possibilidade de raciocinar sobre a língua. A professora pediu que anotassem. Outra aluna (Solange) falou que era a descoberta das palavras. Todos anotaram. Mais uma aluna (leda) deu sua contribuição, dizendo que era ampliar o vocabulário significativo e conhecer a grafia próxima do universo das crianças. Depois que a professora interveio auxiliando uma delas (Dôra) a formular o conceito apresentado inicialmente, a aluna disse que era a expansão do conhecimento sobre a palavra. Então a professora pediu que fizessem um quadro com cinco colunas com as seguintes informações:

Palavra	Idéia	Significado	Correção	Pontos
---------	-------	-------------	----------	--------

Disse que aquele era o jogo do dicionário. Depois de comentar uma tira da Mafalda, pediu que escrevessem a palavra ‘segadeira’. Solicitou que anotassem qual era a idéia da palavra. E em seguida, algumas alunas disseram suas respostas. A maioria não acertou, pois a palavra significava grande foice e era escrita com ‘s’. A professora comentou qual era a diferença entre esse ditado e o tradicional. Depois pegou o minidicionário Houaiss e escolheu a palavra ‘lixiviar’. Pediu que escrevessem a idéia da palavra. Algumas alunas apresentaram oralmente suas

idéias. A professora escreveu a palavra no quadro e apresentou o significado: tirar/remover manchas. E questionou às alunas o porquê de elas escreverem com 'x'. Elas apresentaram suas hipóteses. A professora ressaltou que a partir daquelas duas palavras era possível perceber que a memorização não era a única maneira de aprender ortografia. Falou que algumas palavras são escritas de uma determinada forma devido às convenções. Disse que havia dois grupos na ortografia: o grupo das regularidades e o grupo das irregularidades. Pediu que escrevessem no caderno o que era o jogo do dicionário e o que ele possibilitava. Novamente algumas alunas apresentaram suas respostas. A professora enfatizou que era importante falar da possibilidade de reescrita das palavras. Disse que o dicionário tinha diferentes objetivos e que era necessário mostrar e trabalhar a funcionalidade do dicionário. Falou de um jogo que era possível fazer com a criança antes mesmo de ela saber ler: abrir o dicionário aleatoriamente e pedir que o outro descobrisse o significado da palavra.

A Profa. Catia ditou palavras inexistentes na língua para que a turma escrevesse e formasse uma frase também. Chamou algumas alunas para que escrevessem no quadro suas frases. Depois perguntou o que havia de diferente em cada frase. Comentou que era a segmentação. Falou da dificuldade que os alunos apresentavam por não saberem segmentar as palavras. Por exemplo: de repente, a partir... Fez também o comentário a respeito da pronúncia dos verbos no infinitivo; o fato de não pronunciarmos o 'r' final, comparando com a última palavra ditada por ela. Depois falou de grafemas que possuem uma relação biunívoca com o som: 'f/v', 'p/b', 't/d'. Questionou o que era necessário ser feito para que a criança não trocasse essas letras. Uma das alunas (Léo) disse que era necessário trabalhar os sons dessas letras. A professora teceu comentários a respeito, ressaltando a importância de se estabelecer a diferença entre grafema e fonema. E pediu que a turma escrevesse o que ela explicara sobre a importância dos estudos fonéticos para a aprendizagem da ortografia. Em seguida, apresentou, com o auxílio do datashow, um slide sobre o assunto:

O que é ortografia?

- É um simples amontoado de regras?
- Surgiu para agilizar a comunicação entre todos independente de suas diferenças lingüísticas (regionais, sociais e econômicas).

Teceu comentários, ressaltando a importância da padronização da escrita para favorecer a interação entre as pessoas. E mostrou um 2º slide:

A ortografia em sala de aula:

- O que são situações comunicativas formais e informais?
- Como diferenciar as situações formais das informais?
- Como seriam as situações formais em função da aprendizagem?
- Quais os conteúdos organizados para o ensino da ortografia?
- Quais habilidades construídas?

Ela deu exemplos de observação em sala de aula, a partir da sua experiência em consultoria e sugeriu atividades. Mostrou o 3º slide que apresentava “Situações comunicativas e contextualizadas na escola” e o 4º slide:

O que pensar sobre as diferenças entre os “erros dos alunos”.

Aqui a professora procurou instigar a turma a pensar sobre a noção de erro.

Após o intervalo, deu continuidade à exploração do tema ortografia, mostrando mais um slide:

Situações que geram a necessidade de uso da linguagem formal: recontar histórias; declamar poesias; ler em voz alta; apresentar seminários; elaborar entrevistas; explicar e conceituar...

As alunas relataram sua experiência em falar em público. O próximo slide referia-se a projetos de linguagem. E o slide seguinte discutia:

Como a escola pode melhorar o ensino da ortografia

Explorou esta questão e sugeriu outra prática de escrita. Solicitou que escrevessem outra frase ‘inexistente na língua’ e pediu para verificar o que havia de conhecimento prévio na escrita das palavras da frase. E mostrou no slide a 1ª frase ditada: “Zambão sarrega o Japequinho”. Trabalhou as regularidades: o motivo da palavra ‘Zambão’ ser com ‘z’ e não com ‘s’. Estabeleceu a relação entre grafema e fonema; o uso do ‘m’ antes de ‘b’; o uso de ‘s’ em ‘sarrega’ devido ao som / s /; o emprego dos erres no meio da palavra. Chamou a atenção para as diferentes realizações do ‘r’, à variação lingüística. Falou do emprego de ‘J’ maiúsculo na palavra ‘Japequinho’ e questionou se alguém colocara ‘k’ na palavra. Então falou em que situações o ‘k’ era utilizado. Perguntou à turma porque se escrevia ‘qui’ com aquelas letras. Disse que era uma regularidade ortográfica e esclareceu que nesse primeiro momento,



explorara as regularidades ortográficas. E mostrou resumidamente essas regularidades em um slide.

A Profa. Catia ditou a 2ª frase: “Maria linhou o jamoso peixaral”. Explorou-a da mesma forma da frase anterior. Falou da terminação de ‘linhou’ por ser um verbo; explicou a terminação –oso utilizada em adjetivo. Aproveitou a situação e explorou também a terminação –ção utilizada nos substantivos derivados dos verbos. Voltou à palavra ‘jamoso’ e perguntou se apresentava uma regularidade ortográfica. Passou à palavra ‘peixaral’ e explicou a terminação -al. Apresentou no slide um resumo das regularidades trabalhadas na frase.

A professora ditou e analisou a 3ª frase: “O circunxento orticujou a jimália”. Comentou sobre as diferentes estratégias para memorizar a ortografia das palavras. Explorou a frase chamando atenção para o emprego das letras nas palavras: s/c e x/ch em ‘circunxento’; j/g em orticujou; l/lh em ‘jimália’. Ressaltou o uso do dicionário. Também apresentou no slide o que havia analisado com a turma. Ela perguntou à turma se compreenderam que nem tudo era memorizado e que havia regularidades. Retomou outras estratégias para se trabalhar as regularidades e irregularidades ortográficas. Entregou no final, os slides trabalhados na aula e perguntou se a turma gostaria que fosse dada continuidade à aula na 6ª feira. A turma concordou.

### **- 17/06/05 (6ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 13ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Cheguei às 19h35 e na turma havia 18 alunas. Foi dado prosseguimento ao assunto ortografia. A professora anotou no quadro: “Ortografia: regularidades e irregularidades”. A partir de questionamentos, conduziu o preenchimento do esquema com a turma, solicitando inclusive exemplos:

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Regulares (há regras)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- fonética Ex: fantástico</li><li>- formação das palavras Ex: comunicar - comunicação</li></ul> <p>2. Irregulares (não há regras)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- memorização (norma padrão) Ex: homem</li></ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Trabalhou também o uso do ‘l’ e do ‘u’ a partir de exemplos dados por uma aluna (Léo): ‘pastel’ e ‘véu’. Uma das alunas questionou como dizer para criança que ‘ã’ e ‘an’ são nasais. A professora explicou e também intervi, acrescentando, entre outras

coisas, como o som nasal era realizado: expulsando parte do ar pela boca e parte pelo nariz.

A professora solicitou que as alunas escrevessem um parágrafo a respeito do que havia sido explorado. Após cinco minutos, várias alunas (Ieda, Dôra, Léo, Silvia, Solange, Lisandra, Zélia, Patrícia) leram seus textos. Quando necessário, a professora fazia intervenções. Em seguida, trabalhou o slide 16 na apostila distribuída na aula anterior. Esse slide comentava sobre as regularidades ortográficas: 'rr' (burro), 'r' (caro), 'r' (cravo). Explicou o slide 17 que discutia como ensinar a ortografia. Foram dadas diversas sugestões de atividades para o trabalho com a ortografia. Foram enfatizadas as situações de uso real da língua, situações que fossem funcionais.

A Profa. Catia questionou como trabalhar o 'x' e o 'ch'. Novamente foram dadas sugestões por várias alunas (Solange, Léo, Patrícia) e pela própria professora, como por exemplo desenvolver atividades sugeridas na revista "Picolé", trabalhar com trava-línguas (livro "Quebra línguas"). Então nesse momento, a professora pediu que a turma tentasse repetir rapidamente: O potro preto de Pedro está na praça Pedro Primeiro procurando... Novamente ressaltou que era importante a criança pensar sobre o objeto de conhecimento construído. Analisando um dos itens do slide 17 – "a leitura com focalização: releitura de um texto conhecido e/ou reescrito pelas crianças", falou da importância da releitura e da reescrita para se trabalhar pontos específicos de forma grupal para que um aluno auxilie o outro.

Depois discutiu o slide 18 que tratava de regularidades ortográficas e o slide 19 sobre irregularidades. Aqui falou dos diferentes grafemas apresentados com o fonema / s /. Também comentou sobre 'g/j'; 'z/s'; 'x/ch'; 'h' e a importância do uso do dicionário. No slide 21, discutiu-se sobre a referência aos gêneros que favoreciam o trabalho ortográfico.

Durante o intervalo, conversei com algumas alunas (Dôra, Ana, Gil e Ieda) em relação às suas dúvidas sobre o pré-projeto de pesquisa. No retorno do intervalo a professora organizou a turma em quatro grupos. Mas antes de orientar os grupos, falou a respeito das datas para o término das disciplinas da área de linguagem e da necessidade de reposição de uma aula de 3ª feira. Como o calendário previa o término da aula para 30/06, a turma não aceitou que a reposição fosse feita depois dessa data. A representante foi conversar com a coordenadora sobre essa questão.

Nesse íterim a professora explicou a atividade que deveria ser feita pelos grupos. Procurou tirar as dúvidas a respeito do trabalho indo aos grupos. Acompanhei uma dos grupos (Léo, Dôra, Silvia, Nidiane). Elas brincaram com o jogo distribuído: “Com que letra?”. A aula foi interrompida para que a representante de turma e a coordenadora repassassem as informações a respeito de calendário, matrícula, reposição... A professora também reafirmou as datas para entrega dos portfólios. Ela então apresentou um vídeo do PROFA sobre o trabalho com ortografia conduzido pelo Prof. Artur Gomes de Moraes (a professora utilizou subsídios do vídeo para planejar as aulas com o tema ortografia). Ele distribuiu três textos de alunos em fase de alfabetização para um grupo de professoras para que elas analisassem as dificuldades apresentadas pelos alunos. Depois o professor trabalhou coletivamente os textos no quadro de giz, solicitando que as professoras apresentassem o que observaram. Ele sublinhou os problemas no 1º texto e depois analisou-os classificando-os. Aqui, comentou-se sobre os erros de transcrição da fala. Falou também do esforço de se pensar as regras que norteiam a ortografia das palavras. No 2º texto, foram identificados os problemas e verificou-se que a dificuldade da criança de Educação Infantil era segmentar as palavras. O Prof. Artur Moraes ressaltou que com o tempo a criança vai criando um dicionário mental e vai resolvendo esses problemas. A Profa. Catia interrompeu o vídeo e falou do livro do autor – “Ortografia: ensinar e aprender” e de um texto dele que seria distribuído para leitura.

**- No dia 21/06 não pude comparecer à aula Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa por razões pessoais.**

**- 24/06/05 (6ª feira) – Bases Pedagógicas da Alfabetização – 12ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Houve uma apresentação de um coral de alunos do Colégio no auditório. A aula iniciou à 20h45. A Profa. Catia iniciou falando das apresentações dos portfólios que seriam feitas naquela aula. Ela perguntou como a turma gostaria que fossem feitas as apresentações. Uma aluna (Ieda) deu uma sugestão e, em seguida, a professora fez os comentários. Então uma das alunas (Gil) iniciou a exposição. Ela ressaltou que a discussão do livro de Stella Maris Bortoni-Ricardo foi uma das mais importantes no semestre e para a composição do portfólio. Outra aluna (Ieda) falou

de seu olhar em relação aos textos trabalhados ao longo do semestre: textos extensos, mas muito significativos para seu trabalho em sala de aula. Comentou que a prática de sala de aula ia além do espaço escolar. Uma aluna (Silvia) disse que o portfólio serviu para criar nela o hábito de se organizar. Comentou que Stella Maris Bortoni-Ricardo contribuiu para o entendimento dos regionalismos, da variação lingüística. Outra (Léo) falou que não conseguiu desenvolver o portfólio como queria por absoluta falta de tempo (ela trabalha período integral). Nesse momento a aluna chorou por ter se considerado incapaz. A Profa. Catia interveio procurando mostrar o verdadeiro objetivo do portfólio. A aluna mais calma relatou sua experiência em sala de aula e das atividades que estava desenvolvendo com o respaldo teórico construído na disciplina. Outra aluna (Francisca), emocionada, também falou de suas dificuldades na construção dos portfólios e o fato de trabalhar o dia todo em sala de aula. Novamente a Profa. Catia interveio, estimulando-a e exaltando o seu esforço. Mais uma aluna (Dôra) deu seu depoimento, dizendo que seu tempo também fora escasso e de seus poucos recursos para elaborar o portfólio. Disse que o material do Praler era valioso e que gostaria também de ter elaborado melhor o portfólio. A Profa. Catia disse que era comum se deixar os trabalhos para a última hora. Daí a dificuldade da construção do portfólio. Nesse momento, uma das alunas (Auricélia) comentou que o portfólio deveria ser construído em sala de aula. A professora justificou que em 17 aulas não era possível inserir essa atividade, pois havia muito a ser discutido na disciplina Bases Pedagógicas da Alfabetização.

Algumas alunas quiseram ressaltar que as colegas que estavam fora da sala de aula tiveram mais dificuldade para refletir sobre os conhecimentos construídos. As professoras que atuavam na Escola PC argumentaram que não concordavam. Uma das alunas (Dôra) que é empregada doméstica, disse que o filho de sua patroa já recebia outro acompanhamento da sua parte devido à formação que estava recebendo. Uma aluna (Donata) retomou a apresentação do portfólio e disse que procurou acrescentar à sua prática de sala de aula os conhecimentos construídos principalmente em relação à construção da escrita. Também falou das dificuldades de encontrar tempo para realizar seus trabalhos. Em seguida, mais uma aluna (Ana) comentou os problemas pessoais enfrentados e o quanto eles interferiram na composição de seu portfólio. Agradeceu à professora pelas aulas de língua portuguesa dadas sob nova perspectiva. Comentou também das contribuições de Stella Maris Bortoni-Ricardo na sua formação. Uma aluna (Patrícia) disse que em

alguns momentos gostaria de estar em sala de aula aplicando todos os conhecimentos, mas procurou aplicá-los com sua filha. Enfatizou que portfólio significava crescimento, aprendizagem e que foi muito importante retomá-lo, reescrevê-lo, construí-lo. Outra aluna (Dirce) relatou que quando fez o magistério também construiu um portfólio das datas comemorativas. A Profa. Catia interveio, dizendo que ela devia ter construído um álbum. A aluna afirmou que o portfólio era importante para o registro. E mais uma aluna (Flavia) falou da sua atividade em sala de aula em período integral, cuidando de crianças na cidade do Varjão que eram muito carentes. Devido a problemas no trabalho, praticamente não conseguiu fazer o portfólio.

A Profa. Catia disse que os professores da instituição não se encontravam para trabalhar de forma interdisciplinar, inclusive o aspecto da avaliação e que isso era muito difícil no ensino superior. Algumas alunas falaram que o 3º semestre superou em grau de dificuldade os outros semestres. Um dos alunos (Antonio) colocou que tentou fazer mais de três vezes o portfólio, mas não conseguira. No entanto, aprendera muito com a disciplina. Outra aluna (Sonia) disse que não tinha todos os textos citados no cronograma, mas estava procurando concluir a construção do portfólio. Uma das alunas (Zélia) falou que estava tentando uma colocação como monitora em alguma escola e que deixara vários currículos. Outra aluna (Camila) deu seu depoimento dizendo que construir um portfólio não era novidade para ela, pois tivera essa experiência no magistério. No entanto, não conseguira realizá-lo durante o semestre e que comparado ao que construía no ensino médio, esse portfólio deixara muito a desejar. Uma das alunas (Lizandra) falou da sua dificuldade na elaboração do portfólio. Ressaltou que o trabalho em torno do letramento fora muito proveitoso. Nesse momento foram discutidos os problemas com a mudança de prédio.

Outra aluna (Nidiane) retomou os depoimentos e declarou que a construção do portfólio foi bastante trabalhosa. Relatou que estava colocando em prática os conhecimentos adquiridos na disciplina nas suas aulas de teatro na escola onde trabalhava. Ela ressaltou que naquele momento estava tendo uma visão diferenciada da que tinha antes de receber sua formação. Uma aluna (Jackeline) falou que fez o portfólio até onde pôde. Comentou que suas dificuldades eram as mesmas das colegas. E que naquele momento que estava tendo a oportunidade de visitar salas de aula, estava apresentando uma nova visão embasada teoricamente.

A Profa. Catia declarou que os depoimentos estavam sendo úteis para redimensionar seu trabalho, principalmente para o próximo semestre. Chamou atenção para o fato de muitas alunas terem silenciado e não terem exposto suas dúvidas ao longo do semestre. Falou da necessidade de cada aluna não se colocar apenas como ouvinte. Uma aluna (Sonia) disse que a professora não dava espaço para a fala delas, pois ela falava muito. E a professora finalizou que ficava muito angustiada quando saía de cada aula, pois sempre se questionava sobre o motivo do silêncio de alguns alunos.

**- 28/06/05 (3ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 14ª aula observada / Bases Pedagógicas da Alfabetização – 13ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Cheguei às 19h35 e a Profa. Catia estava anotando o nome e sobrenome das alunas em uma lista para controle de quem entregara os portfólios. Depois a lista circulou para que as alunas assinassem. Em seguida iniciaram-se as apresentações da disciplina Bases Pedagógicas da Alfabetização.

Duas alunas (Léo e Nidiane) falaram sobre a questão da rotina e também da repetição. A professora procurou levar a dupla a refletir sobre a importância da rodinha na alfabetização. Enfatizou com alguns comentários que a roda era fundamental para socialização. Ressaltou que muitas dinâmicas trabalhadas ao longo do curso eram para ser realizadas na rodinha. Mais alunas (Patrícia e Sonia) também falaram sobre a questão da rotina e apontaram para necessidade de se organizar as atividades que exigissem mais concentração para o início da aula. Outras duas alunas (Dirce e Flávia) apresentaram sobre a importância da conversa. A Profa. Catia procurou incentivar uma delas (Flavia) a falar sobre o estímulo que deveria ser dado à fala do aluno, comentário feito por sua colega (Dirce). A professora também reforçou aqui a necessidade da escuta. Uma das alunas (Solange) retomou a questão da rodinha e enfatizou que era preciso observar o tempo para rodinha. A professora e outras três alunas (Léo, Nidiane e Zélia) teceram comentários a respeito. Um dos pontos ressaltados por uma das alunas (Léo) foi do respeito ao tempo do aluno de querer falar. Em seguida, outro grupo (Camila, Dôra e Antonio) falou sobre a leitura. O grupo distribuiu um material que relatava sobre o papel da leitura no desenvolvimento da capacidade de produzir textos. Também propôs dinâmicas para desenvolver esta questão. A professora procurou intervir,

auxiliando o grupo a rever alguns pontos da proposta didática para produção de texto. Nesse momento, uma aluna (Nidiane) apresentou algumas produções textuais de seus alunos digitadas no computador por eles. Ela trabalhou essa atividade na aula de Informática.

Outra aluna (Ieda) também relatou sua experiência de sala de aula com a produção textual. A Profa. Catia falou de sua experiência familiar com sua filha de dois anos. Mais uma aluna (Lizandra) contribuiu e comentou sobre o trabalho com a caixa de linguagem e o trabalho com o suplemento Super do Jornal CB. E outra aluna (Donata) falou sobre revisão textual. Neste momento iniciou-se uma discussão sobre a cartilha, considerando que a proposta do PROFA trazia o confronto entre a produção textual de uma criança alfabetizada por uma cartilha tradicional e a produção de uma criança alfabetizada por uma metodologia mais atual que prioriza a produção de texto de forma funcional. Duas alunas (Silvia e Auricélia) teceram comentários e relataram experiências sobre a leitura e a construção de texto. Uma delas (Silvia), inclusive, ressaltou a partir de observações que já fez (ela é produtora do Programa PC na TV), que o aluno muitas vezes usava apenas os conectivos 'e' e 'daí'. Disse que o professor deveria trabalhar outros elementos de ligação ou elementos coesivos. A professora relatou uma experiência em consultoria em que os professores mostraram uma resistência muito grande para o desenvolvimento da revisão e da reescrita nas séries iniciais. Uma aluna (Solange) falou da preocupação dos pais para que logo fosse introduzida a letra cursiva. Uma das alunas (Léo) apresentou seu ponto de vista, mostrando que, muitas vezes, o aluno queria ler o que os pais escreviam em algum bilhete para o professor ou a escola, ou mesmo escrevia na agenda escolar e o aluno não conseguia ler. Ela procurou demonstrar que a introdução da letra cursiva é importante.

Outras alunas (Ieda, Francisca e Jackeline) apresentaram sobre a importância da produção de texto (revisão e reescrita). Uma das alunas do grupo (Ieda) leu um texto muito bem fundamentado, organizado pelo grupo. E uma aluna (Solange) também falou da revisão textual. A Profa. Catia citou mais uma experiência em consultoria em que a professora gravou a fala de seus alunos em uma apresentação e depois junto com os alunos organizou segundo os padrões da escrita. Também comentou que era importante que o professor estabelecesse as diferenças entre a fala e a escrita.

Mais uma aluna (Gil) fez sua apresentação, tratando das propostas didáticas para alfabetização. Comentou sobre o trabalho com o silabário e o texto. A professora teceu comentários sobre as dificuldades que a criança muitas vezes tem quando é realizado um trabalho sem considerar a funcionalidade da leitura e da escrita.

No intervalo, conversei com Profa. Catia sobre o material que trouxera: o quadro fonético das consoantes e o quadro das vogais do português brasileiro; o quadro da descrição das consoantes (classificação, exemplos, observações). Ela reproduziu o material para os alunos.

Após o intervalo, a professora copiou o quadro fonético das vogais no quadro e entregou o aparelho fonador. Ela iniciou falando sobre a importância de se conhecer o aparelho fonador para poder identificar como os sons eram realizados pelos alunos. Como a professora fizera uma solicitação para que eu a auxiliasse no desenvolvimento dessas questões, intervi em alguns momentos. O aparelho fonador foi explorado em sua completude. Ressaltei o papel dos sistemas respiratório, fonatório e articulatório que compõem o aparelho fonador. Em seguida, o quadro fonético das consoantes foi explorado. Não houve tempo para concluir o trabalho com todos os sons. O assunto seria retomado na aula seguinte. No final da aula, a professora ainda comentou a avaliação dos portfólios individualmente.

**- 01/07/05 (6ª feira) – Fundamentos Teóricos e Práticos para o Ensino da Língua Portuguesa – 15ª aula observada / Bases Pedagógicas da Alfabetização – 14ª aula observada (aula gravada em áudio)**

Às 19h40 fomos assistir a um documentário sobre Paulo Freire. No documentário, Moacir Gadotti ressaltou o trabalho de educação de adultos realizado por Paulo Freire na década de 50 no governo de João Goulart. Também foram ressaltadas suas experiências como cidadão do mundo, pois esteve na América Latina, Estados Unidos, Europa, África... Outro ponto destacado foi em relação ao método Paulo Freire que, na verdade, é uma teoria do conhecimento que compreende alguns passos: investigação, tematização, problematização que correspondem à leitura do mundo, compartilhar o mundo lido, reconstruir o mundo lido. Foi ressaltado que este conhecimento da teoria de Paulo Freire tem como principal objetivo libertar o educando. Para ele, “educar-se é impregnar de sentido cada ação do cotidiano”. Este é seu conceito de educação. Para Paulo Freire, o importante é aprender a pensar a realidade e respeitar a identidade do outro. O aprendiz é um sujeito. O



professor é um organizador da aprendizagem que pretende que o aluno tenha autonomia intelectual. A escola deve formar para e pela cidadania. O conhecimento é histórico, epistemológico, lógico e, principalmente, dialógico. No documentário ainda foi enfatizado que Paulo Freire é um pensador dialético que acredita que a educação é por sua natureza política e reafirmou a capacidade que ela tem de operar mudanças.

O retorno do intervalo ocorreu às 21h20. Como havia poucos alunos, ela decidiu concluir o comentário dos portfólios e da avaliação final com cada aluno.

**- Mensagem enviada à alunas e Colaboradoras de Pesquisa do CNSx no dia 29/11/06**

Queridas colaboradoras e querido colaborador de pesquisa,

Espero sinceramente que vocês continuem firmes construindo sua formação no Curso Normal Superior.

Não pensem que esqueci de vocês! Pelo contrário, freqüentemente revisito os dados obtidos no semestre passado e tenho a oportunidade de constatar a significativa formação que vocês receberam e estão recebendo. Foi a partir desses dados que pude redimensionar a minha pesquisa, ampliando-a para outros contextos. Daí, não ter retornado ainda o contato com vocês.

Bom, como afirmei no início da mensagem, continuo torcendo para que vocês permaneçam firmes no propósito de construir uma formação docente sólida e enriquecedora. Gostaria de continuar contribuindo com vocês. Portanto, não se intimidem em manter contato comigo! Estou à disposição para o que for necessário! E espero também poder continuar contando com cada um/a!

Um ótimo final de ano com muita energia, saúde e alegrias!

Um grande abraço carinhoso,

Ana Dilma

P.S.: Quem não teve a oportunidade de ler o *Jornal Letra A* – Jornal do Alfabetizador, importante publicação do CEALE/UFMG, eis o link para acessar os três números já publicados:

[http://www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/rede/projeto.2005-05-13.9408751013?menu=descricao\\_projeto](http://www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/rede/projeto.2005-05-13.9408751013?menu=descricao_projeto)

[1] O *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA ) é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto são oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. (Disponível em:<[http://www.educacao.go.gov.br/fundamental\\_prof.a.asp](http://www.educacao.go.gov.br/fundamental_prof.a.asp)>. Acesso em 03março2005)

[2] Considerando que a turma possui apenas um aluno do sexo masculino, vou me referir à turma, de um modo geral, no feminino (ex.: as alunas).

[3] O *Programa de gestão e aprendizagem escolar* (Gestar) é um programa de gestão pedagógica da escola, orientado para a formação continuada de professores do ensino fundamental, avaliação diagnóstica e reforço da aprendizagem dos estudantes. Tem como objetivo principal elevar o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Inova as estratégias de qualificação do professor e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O programa utiliza recursos de educação a distância e atende professores de 1ª a 4ª série de escolas públicas. A partir de 2004, também passa a atender professores de Matemática e Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série

(Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/fundescola/fundescola.htm>>. Acesso em: 03março2005).

[4] O *Programa de Apoio à Leitura e Escrita* (Praler) é um programa iniciado em 2003 que atua na formação de professores das séries iniciais (1ª e 2ª séries). A proposta pedagógica desse programa permite uma diversificação de opções metodológicas para o processo de alfabetização. É destinado aos professores que concluíram ou estão participando do Gestar de 1ª a 4ª série e que ainda não adotaram outros programas de alfabetização.

(Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/fundescola/fundescola.html>>. Acesso em:03março2005 )

**- Reportagem do Jornal Nacional veiculada no dia 29/08/06 e socializada no Curso Modos de falar / Modos de escrever, realizado na XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do GELNE (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste) em João Pessoa-PB – Setembro/2006 por Stella Maris Bortoni-Ricardo – UnB e Ana Dilma de Almeida Pereira – UnB**

### **Um retrato da educação no Nordeste 29.08.2006**

As carências da educação no Nordeste são as mesmas do Brasil todo. Mas também aqui muitos cidadãos se esforçam para mudar essa situação. Alunos, pais e professores que têm a certeza absoluta da importância do ensino.

Vamos falar agora das condições fundamentais para o futuro dos brasileiros: um retrato da educação no Nordeste. As carências da educação no Nordeste são as mesmas do Brasil todo. Mas também aqui muitos cidadãos se esforçam para mudar essa situação. Alunos, pais e professores que têm a certeza absoluta da importância do ensino.

O be-a-bá em uma escolinha comunitária, no norte do Maranhão, se aprende na casa da professora.

"Tá faltando a perninha do A, certo!", ensina a professora.

Assim, Guilherme começa a escrever uma história bem diferente da que os pais tiveram. Orlando trabalha na roça. Geciane, em casa de família. Ela nunca foi à escola.

"Passa uns ônibus, aí eu quero saber qual é o que vou pegar, mas eu não sei. Meus filhos não vão ser que nem eu, eles vão ter que estudar", diz a doméstica Geciane da Silva.

No Nordeste, dos 41 milhões que têm 15 anos ou mais, quase 8 milhões não sabem ler nem escrever.

Às vezes é difícil até chegar à escola. Não dá pra ir a pé, não dá para ir de ônibus.

"O resultado que eu tenho é todo ano passar, né?", diz a menina.

Governador Eugênio Barros, interior do Maranhão. O sol forte, a chuva, a poeira da estrada. Era o que os estudantes enfrentavam no caminho até a escola. Mas este ano, as caminhonetes, que costumavam transportar os alunos, começaram a ser substituídas pelos ônibus - mais confortáveis e mais seguros.

A decisão do Ministério Público obrigou a prefeitura a facilitar o acesso das crianças ao estudo. Foi o primeiro passo para se ter uma educação de qualidade. Mas é preciso ter também um profissional bem informado e valorizado.

"Depende muito mais do que boa vontade política. Depende de ação política", afirma a educadora Marize Campos.

Ficar na escola, passar de ano e realmente aprender é outro desafio, que ainda está para ser vencido.

Em 1981, a taxa dos que abandonavam a sala de aula chegava a quase 10%. Melhorou em 1998, mas voltou praticamente ao patamar de 20 anos atrás.

Isso porque muitos saem da escola para ajudar a família na roça. Outros, não encontram estímulo para voltar. Muita gente não vai além da primeira série depois de anos estudando.

É o caso de Elton, da região metropolitana de Fortaleza. Ele deveria estar concluindo a 8ª série, mas mal sabe ler.

"Eu digo a ele: tenha um interesse porque eu não sei ler. A coisa que eu mais tenho vergonha é ir num canto e "botar o dedo", assinar com o polegar", conta Raimunda dos Santos, avó de Elton.

Muito trabalho, pouco estudo. Foi assim a vida de José e Francisca. Mas o filho Fabiano decidiu voltar aos estudos em busca de um emprego melhor. Hoje, é aluno da Universidade Federal do Maranhão.

"A taxa de desemprego é alta, e, com certeza, se a gente tiver um curso superior a gente vai se sobrepor às outras pessoas que não têm. E isso também é importante", afirma Fabiano.

Disponível em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1256702-3586-530743,00.html>

**- Avaliação dos participantes do Minicurso Modos de Falar / Modos de Escrever, realizado na XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do GELNE (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste) em João Pessoa-PB – Setembro/2006 por Stella Maris Bortoni-Ricardo – UnB e Ana Dilma de Almeida Pereira – UnB**

Caro participante do minicurso *Modos de falar / Modos de escrever*,

Este é um instrumento avaliativo para que possamos aperfeiçoar cada vez mais nosso trabalho na área de Letramento e Formação de Professores. Seu preenchimento não é obrigatório, mas caso deseje colaborar conosco, suas considerações serão valiosas! Obrigada por sua participação!

Abraço,

Stella Maris Bortoni-Ricardo e Ana Dilma Pereira

1- Nome/E-mail:

01. Aldalina	08. Gregório	15. Maria Conceição	22. Rita Amélia
02. Christiane	09. Isabelle	16. Maria de Fátima	23. Simone Conceição
03. Danielly	10. Janete	17. Maria do Rozário	24. Simone
04. Deyze	11. Joana D'Arc	18. Maria Laudicéa	25. Thais
05. Eliana	12. João Paulo	19. Maria Tereza	26. Valéria
06. Eliete	13. Josane	20. Marlene	
07. Esther	14. Lucineide	21. Regina	

\* Vinte e seis participantes do curso entregaram o questionário. Mas de acordo com a lista divulgada no sítio do GELNE - <http://www.gelne.org.br> havia 44 inscritos no minicurso.

2- Cidade/Estado onde reside:

**Aldalina** – Natal – RN  
**Christiane** – João Pessoa – PB  
**Danielly** – João Pessoa – PB  
**Deyze** – Camacari – BA  
**Eliana** – João Pessoa – PB  
**Eliete** – Feira de Santana – BA  
**Esther** – João Pessoa – PB  
**Gregório** – João Pessoa – PB  
**Isabelle** – João Pessoa – PB  
**Janete** – João Pessoa – PB  
**Joana D'Arc** – João Pessoa – PB  
**João Paulo** – João Pessoa – PB  
**Josane** – Salvador - BA  
**Lucineide** – Ribeira do Pombal – BA.  
**Maria Conceição** – João Pessoa – PB  
**Maria de Fátima** – João Pessoa – PB  
**Maria do Rozário** – João Pessoa – PB  
**Maria Laudicéa** – Santa Rita – PB  
**Maria Tereza** – Ribeira do Pombal - BA  
**Marlene** – João Pessoa – PB

**Regina** – João Pessoa – PB  
**Rita Amélia** – João Pessoa – PB  
**Simone Conceição** – João Pessoa – PB  
**Simone** – Pilar – AL  
**Thais** – Camaçari - BA  
**Valéria** – Feira de Santana - BA

3- Você possui Curso Superior Completo? Em qual(is) área(s)?

**Aldalina** – Sim. Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas literaturas - UFPA  
**Christiane** – Não.  
**Danielly** – Sim. Graduada em Letras.  
**Deyze** – Não. Estou concluindo o curso de Letras.  
**Eliana** – Sim. Letras – língua vernácula.  
**Eliete** – Letras Vernáculas.  
**Esther** – Sim. Fonoaudiologia.  
**Gregório** – Estou no 4º período do curso de Licenciatura em Letras na UFPB.  
**Isabelle** – Sim. Fonoaudiologia.  
**Janete** – Sim, Educação.  
**Joana D’Arc** – Letras.  
**João Paulo** – Sim. Letras.  
**Josane** – Sim. Doutorado em Letras.  
**Lucineide** – Não. Estou cursando 3º período de Letras.  
**Maria Conceição** – Sim. Educação – Pedagogia.  
**Maria de Fátima** – Letras.  
**Maria do Rozário** – Sim. Educação / Psicologia.  
**Maria Laudicéa** – Sim. Educação – Pedagogia.  
**Maria Tereza** – Sim. Letras.  
**Marlene** – Sim. Em Pedagogia.  
**Regina** – Sim. Educação.  
**Rita Amélia** – Sim. Psicologia.  
**Simone Conceição** – Sim. Graduação em Letras – Habilitação em Língua Inglesa.  
**Simone** – Sim. Pedagogia / UFAL.  
**Thais** – Não. Estou em curso. 7º semestre de Letras com Inglês.  
**Valéria** – Sim. Área de Letras.

4- Você possui Pós-Graduação? Em qual área? Quando e onde você concluiu o curso?

**Aldalina** – Estou escrevendo minha monografia em gêneros textuais e ensino – PUCMINAS (PREPES).  
**Christiane** – Não.  
**Danielly** – Sou mestranda em Lingüística na área Lingüística e ensino, na UFPB.  
**Deyze** – Não.  
**Eliana** – Incompleta. Em Lingüística. Concluo em 2008.  
**Eliete** – Especialista em Gramática, mestranda em Lingüística Aplicada.  
**Esther** – Aluna especial do curso de Pós-Graduação em Lingüística na UFPB.  
**Gregório** – Não.  
**Isabelle** – Sim (em andamento). Mestrado em Lingüística – UFPB. Previsão de conclusão: dez/2007.

**Janete** – Psicopedagogia – 2005. Educação de Jovens e Adultos (Término Janeiro/2007).

**Joana D’Arc** – Não. Mas estou começando uma especialização sobre Língua, linguagem e escrita.

**João Paulo** – Sim. Em Lingüística (cursando – UFPB / Proling)

**Josane** – Mestrado –UFBA e Doutorado – UFRJ / Ens-LSH (France) (2006).

**Lucineide** – Não.

**Maria Conceição** – Sim. Educação. 2000.

**Maria de Fátima** – Mestrado em Letras – UFPB.

**Maria do Rozário** – Sim. Educação. 2001 – UFPB.

**Maria Laudicéa** – Sim – Especialização em Orientação e Supervisão (Educação) UFPB – 2000.

**Maria Tereza** – Sim. Gramática. 2002 – UEFS.

**Marlene** – Sim. Fundamentos Lingüísticos da Leitura e da Escrita – 10/01/06 na UFPB.

**Regina** – Sim. Lingüística em 2006, na UFPB.

**Rita Amélia** – Sim – Em Psicopedagogia – aos 20 anos – aqui em João Pessoa (UNIPÊ).

**Simone Conceição** – Estou cursando o Mestrado.

**Simone** – Especialização em educação de jovens e adultos. Cursando. Previsto para out/2006 – UFAL.

**Thais** – Ainda não.

**Valéria** – Sim. Especialização em Língua Portuguesa, antes de 2000 – Especialização em Estudos Literários, depois de 2000.

5- Você atua na área de magistério? Na rede pública ou privada? Qual sua área de atuação?

**Aldalina** – Sim. Sou da rede federal de ensino. Atualmente ensino redação oficial aos alunos dos cursos técnicos subseqüentes no CEFET-RN.

**Christiane** – Sim. Na rede pública – 2ª série.

**Danielly** – Não atuo.

**Deyze** – Não atuo no magistério. Contribuo para estudos de um projeto científico.

**Eliana** – Sim, nas duas redes. Professora de língua portuguesa e literatura.

**Eliete** – Atuo no magistério, no Ensino Médio da rede pública, porém afastada para cursar o mestrado.

**Esther** – Não.

**Gregório** – Não.

**Isabelle** – Sim. Rede privada. Sou professora do Curso de Fonoaudiologia do UNIPE – PB e supervisora de estágios clínicos nesta área.

**Janete** – Sim, pública, educadora.

**Joana D’Arc** – Sim. Em ambas – Português e Inglês.

**João Paulo** – Sim. Pública e privada. Língua Portuguesa.

**Josane** – Sim. Universidade pública e privada. Professora de Lingüística / Língua Portuguesa / Língua Francesa.

**Lucineide** – Sim. Sou professora na rede pública municipal EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

**Maria Conceição** – Atuo na rede pública (municipal). Sou Supervisora Escolar e professora das séries iniciais.

**Maria de Fátima** – Ensino Superior – curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

**Maria do Rozário** – Sim. Na rede pública Estadual e Municipal. Sou professora e psicóloga escolar.

**Maria Laudicéa** – Sim – pública (estadual e municipal).

**Maria Tereza** – Sim. Redes pública e privada. Rede pública – professora do Ensino Médio (Língua Portuguesa e Literatura). Rede privada – Ensino Superior – professora do curso de Letras nas disciplinas: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Lingüística (atualmente).

**Marlene** – Sim. Na rede pública. Assessora pedagógica.

**Regina** – Sim. Na rede pública. Supervisão Escolar.

**Rita Amélia** – Sim – Rede Pública – professora 3ª série (manhã). Apoio Pedagógico – tarde (SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura da cidade de João Pessoa).

**Simone Conceição** – Sim. Ensino língua inglesa, Ensino Fundamental e Médio da rede privada.

**Simone** – Sim. Pública – Coordenadora Municipal – EJA e Supervisora do Programa SESI Por um Brasil Alfabetizado.

**Thais** – Sim. Dou aula de português e redação para alunos de 5ª série e numa escola privada. Dou aula de redação num pré-vestibular.

**Valéria** – Sim. Na rede pública, no Ensino Médio e Superior, lecionando Língua Portuguesa, Latim.

6- Você costuma ler materiais (livros, artigos, revistas, pesquisas...) da área de educação em língua materna? Costuma comentar e discutir com outros colegas?

**Aldalina** – Não.

**Christiane** – Sim. / Não.

**Danielly** – Sim.

**Deyze** – Sim.

**Eliana** – Sim, no nosso grupo de pesquisa (LAFE).

**Eliete** – A leitura de várias referências é mais obrigada nesta fase dos meus estudos. Assim, independente desta fase, a leitura faz parte da minha existência.

**Esther** – Não.

**Gregório** – Sim, durante as aulas do curso.

**Isabelle** – Sim.

**Janete** – Costumo ler e comentar com alguns colegas da área.

**Joana D’Arc** – Às vezes, não tenho muito tempo disponível devido à carga horária de trabalho.

**João Paulo** – Sim, sempre que oportuno.

**Josane** – Sim. E como! Sim. E muito!

**Lucineide** – Sim.

**Maria Conceição** – Sim. Participo de um grupo de estudo.

**Maria de Fátima** – Sim.

**Maria do Rozário** – Sim. Participo de grupos de estudos.

**Maria Laudicéa** – ---

**Maria Tereza** – Na nossa IES temos um momento durante a semana para discussão de textos lidos e/ou escritos por nossos professores. Quanto ao meu contato particular com textos referentes à educação, considero em processo, costumo fazer as leituras necessárias ao meu trabalho, além de outros livros que nos divertem.

**Marlene** – Sim. Sim.

**Regina** – Sim.

**Rita Amélia** – Sim.

**Simone Conceição** – Sim.



**Simone** – Sim. Faço parte de um grupo de pesquisa: Linguagem, Ensino e formação de professores - UFAL

**Thais** – Sim. Apresentei um trabalho sobre o assunto, com o tema: “Como ensinar a norma padrão respeitando a variação lingüística”.

**Valéria** – Sim.

7- Por que você decidiu participar do minicurso *Modos de falar / Modos de escrever*?

**Aldalina** – Imaginei uma outra abordagem, mas não saio insatisfeita, ao contrário.

**Christiane** – Para ampliar o conhecimento.

**Danielly** – Porque havia lido o livro “Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula” e gostei muito, por isso resolvi participar do minicurso.

**Deyze** – Decidi fazer o minicurso porque pretendo desenvolver trabalhos voltados para a área de lingüística aplicada.

**Eliana** – Porque estava inserido na minha área de interesse.

**Eliete** – O curso, digo, minicurso foi procurado com o intuito de ampliar informações, mas bem mais para me auxiliar na escritura da dissertação.

**Esther** – Pela influência que a fala tem sobre a escrita das crianças com distúrbio de aprendizagem ou de escrita e leitura.

**Gregório** – Porque o curso me ajudou a compreender vários fenômenos lingüísticos.

**Isabelle** – Porque meu projeto de dissertação envolve o processo de letramento da criança surda (com deficiência auditiva).

**Janete** – Convite pela Secretaria de Educação da Prefeitura de João Pessoa.

**Joana D’Arc** – O tema me chamou atenção, pois sinto mais dificuldade em trabalhar produção de texto com meus alunos.

**João Paulo** – Pela relação com meu objeto de estudo.

**Josane** – Porque tenho muito interesse pelas relações entre fala e escrita. Faço sociolingüística e controlo (considero) essas modalidades. Vou dar uma disciplina na pós sobre tema similar.

**Lucineide** – Achei interessante. E também porque a professora Stella Maris iria estar presente.

**Maria Conceição** – Irei trabalhar com o Pró-Letramento, portanto, preciso de tudo que foi trabalhado para levar à prática.

**Maria de Fátima** – Trabalho com a Disciplina Leitura e Produção de Texto, portanto o minicurso é o espaço para novas discussões sobre o assunto.

**Maria do Rozário** – Novas propostas nas discussões.

**Maria Laudicéa** – Porque gosto de pesquisar e me informar.

**Maria Tereza** – ---

**Marlene** – Devido a minha Pós-Graduação e também porque vou participar do Pró-Letramento como professor tutor.

**Regina** – Pela preocupação como está sendo conduzido o trabalho do professor em relação ao ensino da língua materna em sua plenitude.

**Rita Amélia** – Curiosidade – Adquirir mais conhecimentos para a prática de sala de aula.

**Simone Conceição** – Por ter lido alguns artigos da Prof<sup>a</sup> Stella Maris e esses terem me ajudado bastante na minha reflexão sobre a minha prática profissional.

**Simone** – Porque estou fazendo estudos na área e o livro da professora Bortoni está na bibliografia do mestrado, o qual tentarei a seleção em outubro...

**Thais** – Porque sinto necessidade de aprender mais para ajudar os meus alunos.

**Valéria** – Gostei da proposta, embora vindo só como ouvinte, pois não me inscrevi no minicurso com antecedência.

8- Que contribuições o curso trouxe para sua formação?

**Aldalina** – Será de grande valia para que eu repense sobre as dificuldades de produção e leitura de determinados alunos.

**Christiane** – ---

**Danielly** – Muitas contribuições para a minha prática e para as idéias que tenho para a minha dissertação de Mestrado. Algumas delas foram a relação do professor com aluno e a forma como a professora pode lidar com alguns “erros”.

**Deyze** – O curso trouxe grandes e novas informações que serão úteis a minha formação.

**Eliana** – O minicurso ampliou minha área de pesquisa (perspectiva sociolingüística e da consciência fonológica).

**Eliete** – Bastante contribuição, principalmente o material sobre fonética, já que me auxiliará na análise dos meus dados.

**Esther** – Reforçar a diferença de uma transcrição da fala na escrita, de forma natural no período de escolarização da forma deficitária dos distúrbios.

**Gregório** – Idem 7 (Porque o curso me ajudou a compreender vários fenômenos lingüísticos.)

**Isabelle** – A contribuição, dentre elas, de que uma linguagem oral materna bem desenvolvida e organizada pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita.

**Janete** – Perceber alguns erros que o nosso educando cometeu e como podemos intervir, ajudando-o.

**Joana D’Arc** – A maior contribuição foi a de me mostrar que devo levar em conta o modo de falar de meus alunos, na sua produção de texto.

**João Paulo** – Trouxe fundamentação exemplificada, já que usei como referência do meu projeto.

**Josane** – Nossa! Muitas! Só o(s) relatos(s) da(s) experiência(s) de vocês seria suficiente (e mesmo muito) para o minicurso. Os questionamentos foram muito válidos e acho que ficou clara para todos a questão da gramática variável.

**Lucineide** – Contribuiu muito no entendimento lingüístico.

**Maria Conceição** – Diversas. As colocações apresentadas pelas ministrantes foram de grande proveito.

**Maria de Fátima** – Oportunidade de discutirmos sobre os estudos que tomam a leitura e a escrita como ponto de análise.

**Maria do Rozário** – Dúvidas existentes foram esclarecidas. Novos conteúdos somados.

**Maria Laudicéa** – Muito boa.

**Maria Tereza** – ---

**Marlene** – Veio somar ao que já aprendi sobre a língua materna.

**Regina** – Ampliar ainda mais minha visão em relação ao ensino da língua materna em nossas escolas.

**Rita Amélia** – Novos conhecimentos.

**Simone Conceição** – ---

**Simone** – Esclareceu algumas dúvidas em relação a como intervir na variação dos alunos, dentre outras...

**Thais** – Preciso estudar mais sobre o assunto. Preciso ler mais para melhorar as minhas aulas.

**Valéria** – Observar o funcionamento da língua no seu dia-a-dia, nos momentos de contatos entre docentes e discentes.

9- Este curso lhe ofereceu subsídios para ser um educador em língua materna, isto é, trabalhar com mais segurança, especialmente com a alfabetização de crianças, jovens e adultos?

**Aldalina** – Não, propriamente, porque não trabalho com essa clientela em minha instituição.

**Christiane** – Sim.

**Danielly** – Com certeza.

**Deyze** – Sim.

**Eliana** – Fez com que eu pudesse usar os “erros” dos alunos como fonte de trabalho, antes não sabia como fazer isso.

**Eliete** – Ver questões anteriores.

**Esther** – ---

**Gregório** – Sim, no curso eu pude observar fenômenos ocorridos na passagem da oralidade para a escrita.

**Isabelle** – Sim. Ofereceu um maior suporte no trabalho com pacientes com necessidades especiais e a compreensão da forma pela qual as crianças, de uma forma geral, desenvolvem sua escrita.

**Janete** – Sim, agora posso trabalhar com meus alunos a oralidade antes de irmos para escrita.

**Joana D’Arc** – Com certeza. Ele me levou a refletir na minha atuação em sala de aula.

**João Paulo** – Sim. Não apenas como alfabetizador de crianças, mas como subsídio das práticas de letramento em outras séries.

**Josane** – Sim. Espero passar isso para os meus alunos, que serão futuros alfabetizadores.

**Lucineide** – Sim.

**Maria Conceição** – Mostrou que preciso de mais aprofundamento técnico para realizar tal tarefa.

**Maria de Fátima** – ---

**Maria do Rozário** – Acrescentou novos subsídios sim.

**Maria Laudicéa** – Sim, tudo me faz crescer.

**Maria Tereza** – ---

**Marlene** – Sim.

**Regina** – Sim.

**Rita Amélia** – Sim.

**Simone Conceição** – ---

**Simone** – Sim. Principalmente na EJA já que é meu objeto.

**Thais** – Um pouco. 3 dias não são suficientes... Na verdade, foi um momento de reflexão sobre as ações nas quais muitas precisam ser revistas.

**Valéria** – Sim.

**10- Faça uma apreciação sobre a adequação dos recursos didáticos utilizados, a metodologia adotada e as intervenções feitas por cada ministrante deste curso.**

**Aldalina** – Considero que o trabalho foi muito bem desenvolvido em todos os seus aspectos. A preocupação com a textualidade, no que diz respeito à formação do leitor e do produtor é o melhor caminho para criarmos uma identidade e abandonarmos uma faceta que insiste em permanecer em nossa realidade. Este relatório que estamos respondendo, quero dizer, questionário, demonstra o

comprometimento das professoras com a formação de professores para que o quadro seja outro, um dia.

**Christiane** – Desculpe, pois por motivo de doença não posso dar minha opinião, faltando quase todo o curso.

**Danielly** – Os recursos utilizados foram bons e a idéia do vídeo foi ótima. A metodologia também foi interessante e foi feita de maneira que o entendimento do assunto fosse eficaz. As falas das ministrantes também foram válidas para se ampliar o conhecimento.

**Deyze** – Muito boa.

**Eliana** – As intervenções feitas foram oportunas, e as palestrantes demonstraram segurança, paciência, com exemplos práticos do cotidiano.

**Eliete** – As duas ministradoras nos mostraram o porquê de estarem e serem quem são: maravilhosas em todos os sentidos.

**Esther** – O material é excelente. A didática da aula pode envolver mais a participação dos alunos, com exercícios, por exemplo e sem minuciar tanto os textos. O mais, parabéns.

**Gregório** – Foi melhor do que as aulas que estou acostumado a assistir, em relação aos recursos bem utilizados e forma de exposição do conteúdo.

**Isabelle** – Foi um curso bem interessante e com um assunto colocado de forma didática; sugiro apenas não ficar tão preso à leitura sem um apoio visual (como exposto no último dia). Como os participantes não tinham os textos em mãos (os últimos discutidos), ficamos um pouco perdidos. Assim o envolvimento da turma nas exposições é fundamental. O assunto discutido é excelente! Quanto mais explorados de forma espontânea melhor...

**Janete** – O material didático muito bom, pois nos proporcionou melhor acompanhamento das aulas ministradas e, quanto à metodologia foi realizada de forma objetiva.

**Joana D’Arc** – Apreciei bastante o curso de modo geral. Gostaria apenas que se estendesse mais, pois ficamos desejosos de mais conhecimentos. Obrigada.

**João Paulo** – Formaram uma dupla dinâmica e persuasiva. Parabéns!!!

**Josane** – Meninas, foi tudo perfeito!

**Lucineide** – Todo material apresentado foi ótimo sem falar nas explicações que foram excelentes. Professora Ana Dilma, você é simplesmente ótima, quando crescer quero ser igual a você.

**Maria Conceição** – Todos os recursos apresentados no minicurso foram de excelente qualidade. Principalmente as colocações apresentadas no segundo dia pela professora Ana Dilma.

**Maria de Fátima** – Os recursos didáticos foram importantes para execução do curso.

**Maria do Rozário** – A metodologia foi boa, intervenções também. Os recursos utilizados foram adequados com um bom material. As apresentações de Ana Dilma foram maravilhosas.

**Maria Laudicéa** – ---

**Maria Tereza** – ---

**Marlene** – Gostei bastante, porém faltou a participação do público.

**Regina** – Os recursos didáticos utilizados atenderam adequadamente ao curso. Na metodologia poderia ter sido trabalhado oficinas, mas o tempo foi curto. As intervenções foram bem colocadas.

**Rita Amélia** – Bom.

**Simone Conceição** – Na minha opinião as ministrantes explanaram os conteúdos pertinentes ao minicurso de maneira clara e bem objetiva e os recursos utilizados por ela ajudaram bastante. Acho que os participantes do minicurso poderiam ter participado mais, quero dizer, se posicionado mais efetivamente durante a interação.

**Simone** – Foi tudo de bom e me aguçou ainda mais nos estudos dessa área, já que vocês são paradigmas de profissionais competentes. Parabéns!

**Thais** – Excelente! O tempo é que foi curto. O ideal seria que tivéssemos mais tempo...

**Valéria** – As duas ministrantes utilizaram postura adequada ao que se propuseram. Falaram de tecnologia, da necessidade do professor estar atento às mudanças tecnológicas e aos livros e usaram recursos condizentes com sua fala (livros, datashow).

**- Roteiro de Entrevista aplicado junto aos colaboradores de pesquisa – Tutores do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Pró-Letramento do Pólo São Luís-MA, em 14/12/05, no 1º Encontro Presencial do Programa.**

### **Roteiro de Entrevista**

Caríssimo(a) professor(a) colaborador(a),

Como você já sabe, a pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UnB tem como objeto de investigação a educação (socio)lingüística na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação participativa/colaborativa que busca verificar, principalmente, o espaço que tem sido deixado para as contribuições da Lingüística e, mais especificamente, da Sociolingüística aplicada à Educação em disciplinas da área de Linguagem, nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, sua participação é de inestimável valor. Desde já, agradeço sua efetiva colaboração, colocando-me à disposição para maiores informações.

Um carinhoso abraço,  
Ana Dilma de Almeida Pereira  
Dezembro/2005

### **Orientações Preliminares**

O presente “Roteiro de Entrevista” é constituído de três partes articuladas, que podem ser assim representadas:

A – Seção I – Dados gerais/perfil social

B – Seção II – Perfil/trajetória profissional

C – Seção III – Você, a língua portuguesa e a Formação Continuada

Sei que é desnecessário dizer, mas você deve ficar absolutamente segura(o) do sigilo das informações prestadas. Em hipótese alguma, divulgarei dados constantes desse roteiro de entrevista sem a sua prévia autorização.

Os espaços para as respostas do roteiro não são rígidos. Portanto, havendo o desejo de fornecer desdobramentos sobre qualquer item proposto, identifique-o e anexe o complemento da resposta ao presente instrumento.

### **Instrumento: Roteiro de Entrevista I**

#### **A – Seção I – Dados gerais/perfil social**

A1- Qual seu nome completo? Como você prefere ser chamado(a)?

Antonia, Batalha, Katiucia, Lídia, Soraya, Zuleica, Ana Rita, Marcio, Pereira, Selma, Silma, Conceição, Dalva, Ribamar, Lauzimar, Doracy, Irene, Hailton, Aldo, Lucilene, Jesus, Carla, Modestina, Sineres.

A2- Onde (cidade/estado) e quando (mês/ano) você nasceu? Qual a sua idade?

**Antonia** – São Luís – MA, 11/06/67, 38 anos

**Batalha** – São Luís – MA, 24/10/55, 50 anos

**Katiucia** – Belém – PA, 15/06/77, 28 anos

**Lídia** – Coroatá – MA, 09/04/68, 37 anos

**Soraya** – São Luís – MA, 1965, 40 anos  
**Zuleica** – Santa Inês – MA, 23/11/80, 25 anos  
**Ana Rita** – São Luís – MA, 11/1969, 36 anos  
**Marcio** – São Luís – MA, 03/08/77, 28 anos  
**Pereira** – Pedreiras – MA, 06/10/62, 43 anos  
**Selma** – São Luís – MA, 24/12/79, 25 anos  
**Silma** – Curupu – MA, 06/1979, 26 anos  
**Conceição** – São Luís – MA, 02/06/51, 54 anos  
**Dalva** – Axixá – MA, 15/02/60, 45 anos  
**Ribamar** – Presidente Juscelino – MA, 03/07/67, 38 anos  
**Lauzimar** – Altamira do Maranhão, 13/06/60, 45 anos  
**Doracy** – Paço do Lumiar – MA, 01/61, 44 anos  
**Irene** – São Luís – MA, 15/04/56, 49 anos  
**Hailton** – Presidente Juscelino – MA, 08/78, 27 anos.  
**Aldo** – Fazenda Aripipá – Primeira Cruz – MA em 27/03/59, 46 anos  
**Lucilene** – São Luís – MA, 34 anos  
**Jesus** – Vargem Grande – MA, 17/03/52, 53 anos  
**Carla** – São Bernardo – MA, 04/11/73, 32 anos  
**Modestina** – Curiaçu – MA, 02/06/74, 31 anos  
**Sineres** – São José de Ribamar – MA, 11/08/69, 36 anos

A3- Há quanto tempo você reside no Estado do Maranhão?

**Antonia** – Há 38 anos  
**Batalha** – Sempre residi no estado do Maranhão.  
**Katiucia** – 10 anos  
**Lídia** – 37 anos  
**Soraya** – 40 anos  
**Zuleica** – 25 anos  
**Ana Rita** – Nasci aqui  
**Marcio** – 28 anos  
**Pereira** – Desde o nascimento  
**Selma** – Há 25 anos  
**Silma** – 6 anos, antes residia no Estado do Pará.  
**Conceição** – 45 anos  
**Dalva** – Há 45 anos  
**Ribamar** – 38 anos  
**Lauzimar** – 45 anos  
**Doracy** – 44 anos  
**Irene** – 49 anos  
**Hailton** – 27 anos  
**Aldo** – Todo tempo de minha existência (46 anos)  
**Lucilene** – Há 34 anos  
**Jesus** – 53 anos  
**Carla** – 32 anos  
**Modestina** – Sempre morei no Estado do Maranhão  
**Sineres** – 36 anos

A4- Em que Município do Estado do Maranhão você mora?

**Antonia** – São Luís  
**Batalha** – São Luís

**Katiucia** – São Luís  
**Lídia** – São Luís  
**Soraya** – São Luís  
**Zuleica** – São Luís  
**Ana Rita** – São Luís  
**Marcio** – São Luís  
**Pereira** – São Luís  
**Selma** – São Luís  
**Silma** – São Luís  
**Conceição** – Alcântara  
**Dalva** – Axixá  
**Ribamar** – Rosário  
**Lauzimar** – Olho d'Água das Cunhãs  
**Doracy** – Paço do Lumiar  
**Irene** – Paço do Lumiar  
**Hailton** – Presidente Juscelino  
**Aldo** – Moro em Primeira Cruz  
**Lucilene** – São Luís  
**Jesus** – São Luís – 42 anos  
**Carla** – Santa Rita  
**Modestina** – São Luís  
**Sineres** – São José de Ribamar

A5- Se você já morou em outros Municípios do Estado do Maranhão ou mesmo fora do Estado, diga em quais localidades (cidade/estado) e o período de moradia (Ex.: de 1992 a 2002).

**Antonia** – Macapá – AP (de 1989 a 1990)

**Batalha** – ---

**Katiucia** – ---

**Lídia** – Recife – PE (1990 a 1992); Fortaleza – CE (1992 a 1996); Santa Rita – MA (1970 a 1993)

**Soraya** – Aos 9 anos, durante 1 ano em Imperatriz – MA. Aos 17 anos, durante 5 meses em Buriti-Bravo – MA. Aos 17 anos, durante 6 meses em São Paulo – SP.

**Zuleica** – ---

**Ana Rita** – Não, nunca saí daqui.

**Marcio** – Não

**Pereira** – Pedreiras – MA – 62 a 69. Caxias – Ma – 1969 a 1970.

**Selma** – Imperatriz: de 2000 a 2001 e João Lisboa: 2000

**Silma** – Morei no Estado do Pará, na capital Belém de 1994 a 1999.

**Conceição** – Morei em Fortaleza e Belém, ainda criança com idade de 6 a 10 anos.

**Dalva** – Estado do Rio de Janeiro, bairro Irajá (município do Rio de Janeiro), de 1983 a 1985.

**Ribamar** – Não

**Lauzimar** – Altamira do Maranhão – 12 anos; Santa Luzia – MA – 5 anos; Bacabal – MA – 2 anos; Olho d'Água das Cunhas – MA – 26 anos

**Doracy** – Nunca morei fora do Maranhão e em outras cidades.

**Irene** – Não

**Hailton** – ---

**Aldo** – Sempre morei neste Estado.

**Lucilene** – Não



**Jesus** – Brasília – de 1979 a 1981. Imperatriz – de 1981 a 1983

**Carla** – Os únicos municípios em que morei foi São Bernardo (local de nascimento) e Santa Rita (onde moro atualmente).

**Modestina** – Morei na cidade onde nasci até aos 17 anos.

**Sineres** – De 1995 a 1997 morei em Imperatriz (Centro Oeste do Maranhão)

A6- Qual é seu estado civil?

**Antonia** – Solteira

**Batalha** – Casada

**Katiucia** – Solteira

**Lídia** – Solteira

**Soraya** – Solteira

**Zuleica** – Solteira

**Ana Rita** – Sou casada.

**Marcio** – Solteiro

**Pereira** – Solteiro

**Selma** – Solteira

**Silma** – Solteira

**Conceição** – Divorciada

**Dalva** – Casada

**Ribamar** – Casada

**Lauzimar** – Casada

**Doracy** – Casada

**Irene** – Casada

**Hailton** – Solteiro

**Aldo** – Solteiro

**Lucilene** – Casada

**Jesus** – Solteira

**Carla** – Casada

**Modestina** – Solteira por não ser casada no papel, mas tenho um companheiro há um ano.

**Sineres** – Solteira

A7- Você tem filhos? Quantos?

**Antonia** – Não

**Batalha** – Sim. 4 filhos

**Katiucia** – Sim, 1 menina

**Lídia** – Não

**Soraya** – Sim. Três

**Zuleica** – Não

**Ana Rita** – Sim. Uma linda filhinha Ana Beatriz.

**Marcio** – Não

**Pereira** – Sim, 1

**Selma** – Não

**Silma** – Sim, um.

**Conceição** – Sim, três todos já adultos e formados

**Dalva** – Sim. Três.

**Ribamar** – Sim, duas filhas

**Lauzimar** – Sim, 5 (cinco) filhos

**Doracy** – Sim, três filhos.

**Irene** – Sim, quatro filhos  
**Hailton** – 01 filho adotivo  
**Aldo** – Sim. Tenho três.  
**Lucilene** – Sim, 4.  
**Jesus** – Não  
**Carla** – Sim, tenho 1 filha  
**Modestina** – Não tenho filhos  
**Sineres** – Sim, um

A8- Assinale a faixa sócio-econômica em que você enquadra sua renda familiar:

- ( ) até 05 salários mínimos
- ( ) entre 06 e 10 salários mínimos
- ( ) entre 11 e 20 salários mínimos
- ( ) entre 21 e 30 salários mínimos
- ( ) acima de 30 salários mínimos

Dos 24 Tutores, 18 enquadram a renda familiar em até 05 salários mínimos e 07 Tutores entre 06 e 10 salários mínimos.

A9- Você reside em casa própria? Caso negativo, informe qual a situação de sua moradia (com parentes, aluguel, etc).

Apenas 05 Tutores residem com parentes ou de aluguel. Os demais possuem casa própria.

A10- Você tem meio de transporte particular?

Somente 03 Tutores possuem meio de transporte particular.

A11- Você tem computador em sua residência? // A12- Você dispõe de endereço eletrônico (e-mail)? Qual?

Apenas 08 Tutores possuem computador em casa e e-mail.

A13- Qual o endereço da sua residência? Possui telefone? Qual (is) o(s) número(s)?

---

## **B – Seção II – Perfil/trajetória profissional**

B1- No Ensino Médio (antigo 2º grau), qual é a sua formação (Curso Normal/Magistério, Curso Técnico, Curso Regular)? Quando e onde você concluiu o Ensino Médio?

**Antonia** – 2º grau (Magistério) – 1985 – Colégio Universitário

**Batalha** – Curso Normal – São Luís / 75.

**Katiucia** – Curso Regular – 1996 – CEM Cidade Operária I e Magistério – 1997 – Colégio Silva Martins – São Luís.

**Lídia** – Curso Normal / Magistério; Santa Rita – MA. Ano: 1990.

**Soraya** – Fiz o Curso Regular e o Magistério. Concluí em 1992 no Instituto de Educação do Maranhão - IEMA

**Zuleica** – Curso de Magistério – São Luís, 1999.

**Ana Rita** – Formação geral, antigo científico. Concluí em 1989.

**Marcio** – Curso Regular – 1996

**Pereira** – Curso Tec. Em Química – São Luís – 1981 e Curso de Educação Geral – São Luís - 1992

**Selma** – Curso Regular, 1998, na Escola Freitas Figueiredo.

**Silma** – Ensino Médio, Curso Normal concluído em 2000 no Estado do Pará na Escola Deodoro de Mendonça.

**Conceição** – Magistério. Estudei em São Luís, no ano de 1970.

**Dalva** – Curso Técnico – 1977 – São Luís

**Ribamar** – Curso Normal – Colégio Amália Saldanha. Conclusão do curso – 1987.

**Lauzimar** – Colégio de Nossa Senhora dos Anjos – Curso Normal / Magistério em Bacabal – MA no ano de 1999.

**Doracy** – Curso Normal /Magistério

**Irene** – Curso Normal Magistério – Centro Educacional Cal. Raimundo Sadock

**Hailton** – Curso Normal / Magistério – 1995 – Presidente Juscelino / Escola Canecista Luiz Pinto Rabêlo

**Aldo** – Técnico – Saneamento Básico CEFET – MA. Magistério – Colégio Primeira-Cruzense

**Lucilene** – Magistério 1990 no Instituto de Educação do Maranhão

**Jesus** – Curso Normal / Magistério – 1971 – Escola São Luís – São Luís – MA

**Carla** – Magistério – 1994 – Santa Rita, com estudos adicionais em Rosário.

**Modestina** – No meu Ensino Médio, me formei em Magistério, concluí em 1994 pela rede estadual, no Instituto de Educação do Maranhão – IEMA.

**Sineres** – 1987 concluí o Curso Normal - Magistério

B2- Você possui Curso Superior? Em qual(is) área(s)? Quando e onde você concluiu o(s) curso(s)?

**Antonia** – Sim – Letras (Línguas Portuguesa e Espanhola) 2004 – Faculdade Santa Fé

**Batalha** – Sim. Pedagogia com habilitação em Supervisão e Magistério do 1º e 2º graus / + - 1996

**Katiucia** – Sim. Letras Licenciatura Português / Inglês. UEMA – 2002.

**Lídia** – Sim. Pedagogia – 1998 – UEMA.

**Soraya** – Sim. Letras. Concluí em 2004. UEMA

**Zuleica** – Letras – Universidade Federal do Maranhão – São Luís, 2004

**Ana Rita** – Sim. Área de humanas, educação (Letras). Concluí em 1999 na Universidade Estadual do Maranhão

**Marcio** – Sim – Letras - UNICEUMA

**Pereira** – Sim, Licenciatura em Geografia – 2003 – Universidade Estadual do Maranhão

**Selma** – Sim. Letras. 2004, na Faculdade Atenas Maranhense - FAMA

**Silma** – Sim, área educacional em 2004 no Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA.

**Conceição** – Estou cursando Licenciatura Plena em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – modalidade a distância

**Dalva** – Sim. Área de Linguagem. Curso concluído em 1999.

**Ribamar** – Sim. Letras – UEMA pelo PROCAD.

**Lauzimar** – Sim, Licenciatura Plena – Habilidade – disciplinas para o Ensino Fundamental e Médio

**Doracy** – Sim. Pedagogia – Magistério. Concluído em 1998 - UEMA

**Irene** – Sim, Pedagogia – UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

**Hailton** – Licenciando em Letras – 5º período – PQD/UEMA

**Aldo** – Sim. Letras – UEMA em 1998 – São Luís.

**Lucilene** – Sim. Pedagogia – 1999 na Universidade Federal do Maranhão.

**Jesus** – Sim. Letras, 1979, UFMA.

**Carla** – Sim. Matemática. Concluí em 2004.

**Modestina** – Sim, sou graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão.

**Sineres** – Sim. Letras. Conclusão – 2003 / São Luís.

B3- Você possui Pós-Graduação? Em qual área? Quando e onde você concluiu o curso?

**Antonia** – Ainda não, mas tenho perspectivas para iniciar em janeiro pela UEMA.

**Batalha** – Sim. Na área de Planejamento. Universidade Salgado de Oliveira / 2000

**Katiucia** – Sim. Docência do Ensino Superior – Faculdade Cândido Mendes do Maranhão – 2004.

**Lídia** – Literatura Infante Juvenil – 2004; Supervisão e Gestão Educacional – 2005 (Cursando)

**Soraya** – Sim. Leitura e Práticas Educativas. Ainda estou cursando pela UFMA.

**Zuleica** – Lingüística (Especialização) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

**Ana Rita** – Não, mas gostaria muito (falta recurso R\$!)

**Marcio** – Ainda não fiz a defesa da minha monografia. Área – Lingüística Aplicada na língua materna

**Pereira** – Sim. Psicopedagogia – 2004 (UEMA). Orientação, Gestão Escolar – Faculdade Santa Fé.

**Selma** – Incompleta. Gestão, Supervisão e Orientação.

**Silma** – Estou cursando a pós-graduação na área de Planejamento e Gestão Escolar que foi iniciado em abril/2005

**Conceição** – Não

**Dalva** – Não

**Ribamar** – Estou cursando pós em Gestão e Supervisão.

**Lauzimar** – Não

**Doracy** – Supervisão Escolar, Métodos e Técnicas de Ensino. Concluído em 2001 e 2003

**Irene** – Sim, educação em Supervisão Escolar e Psicopedagogia em Educação Especial.

**Hailton** – Não

**Aldo** – Sim, Docência do Ensino Superior de abril a maio de 2004/2005.

**Lucilene** – Não

**Jesus** – Não concluído.

**Carla** – Ingressei há 3 meses.

**Modestina** – Iniciei a Pós-Graduação na área de Educação.

**Sineres** – Por enquanto não.

B4- Que outros cursos de Formação Continuada você já realizou?

**Antonia** – PROFA e as Formações na própria escola.

**Batalha** – PCNs – PROFA – Oficinas Pedagógicas – Pós Graduação

**Katiucia** – Programa PCNs em ação – SEMED – São José de Ribamar. Capacitações em Língua Portuguesa – Educar eventos e Consultoria Pedagógica.

**Lídia** – ---

**Soraya** – Muitos. Irei relatar o nome dos mais recentes: PROFA; Português como 2ª língua; Recomendações para a construção de uma escola inclusiva; PCNs, GESTAR I – Matemática; LIBRAS em contexto.

**Zuleica** – Curso de Formação Continuada , feito quinzenalmente na escola e PROFA. Congressos voltados à área de linguagem.

**Ana Rita** – Não sei se posso considerar esse curso de formação continuada, mas fiz uma capacitação quando estava no Projeto Vida Educação sobre como melhorar a aula no Ensino Médio com o recurso das fitas do Telecurso 2000, e também sobre avaliação no mesmo projeto.

**Marcio** – Esse é o primeiro

**Pereira** – Contextualizando a Educação Infantil – 2000 – UFMA. Educação de Jovens e Adultos. Psicopedagogia – Especialista em Educação etc.

**Selma** – Nenhum

**Silma** – Oficinas extra-curriculares. Educação Continuada Municipal

**Conceição** – ---

**Dalva** – Implantação dos PCN; Implantação dos Referenciais Curriculares; Implementação dos Referenciais Curriculares (2 etapas)

**Ribamar** – PCNs.

**Lauzimar** – PAT – Programa de Assistência Técnica

**Doracy** – Metodologia de projetos; Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação; PDE – Plano de desenvolvimento da escola; Educação Especial; Um salto para o futuro; PROFA – Programa de formação de professores alfabetizadores.

**Irene** – PROFA – Educação Inclusiva – Alfabetização de Jovens e Adultos

**Hailton** – PCNs em Ação

**Aldo** – Participei de vários.

**Lucilene** – Metodologia de Língua Portuguesa, A importância dos jogos nas séries iniciais e outros.

**Jesus** – Curso Técnico-Pedagógico - PAT

**Carla** – Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação. Oficinas Pedagógicas. Capacitação para o Avanço escolar.

**Modestina** – Programa de Correção de Fluxo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª); Educação de Jovens e Adultos; PCNs em Ação.

**Sineres** – Educação de Jovens e Adultos; Metodologias em língua portuguesa; Programa de Correção de Fluxo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª); Os PCNs em Ação.

B5- Há quanta tempo você atua no Magistério?

**Antonia** – 12 anos

**Batalha** – 20 anos

**Katiucia** – 8 anos

**Lídia** – 12 anos

**Soraya** – 15 anos

**Zuleica** – 4 anos

**Ana Rita** – 5 anos

**Marcio** – 5 anos

**Pereira** – Mais de 20 anos.

**Selma** – 7 meses

**Silma** – 5 anos

**Conceição** – 25 anos

**Dalva** – 20 anos

**Ribamar** – 13 anos

**Lauzimar** – 26 anos

**Doracy** – 25 anos

**Irene** – Desde 1989...  
**Hailton** – 06 anos  
**Aldo** – Atuo há 24 anos nessa área.  
**Lucilene** – 11 anos  
**Jesus** – 33 anos  
**Carla** – 13 anos  
**Modestina** – Há nove anos  
**Sineres** – 16 anos

B6- Em qual(is) escola(s) e série(s) você leciona? Há quanto tempo você leciona nessa(s) escola(s)?

**Antonia** – Unidade Escolar Haydêe Chaves (3 anos) Unidade Integrada Odylo Costa Filho (11 anos)

**Batalha** – Primeira etapa do EF – CEM Margarida Pires Leal; Segunda Etapa do EF – CINTRA; 2º grau – Escolas Municipais – 20 anos

**Katiucia** – Língua Portuguesa – SEMED Ribamar – E.M. José Fernandes Machado 5ª série – 2 anos e 1ª a 4ª séries – 6 anos. SEMED São Luís – U.I. Prof. Carlos Saads – 7ª e 8ª séries – 2 anos. Didática da Língua Portuguesa FATEMA – 3 anos

**Lídia** – E.M. Pres. Vargas – 5ª a 8ª séries – Santa Rita-MA; U.E.B Gomes de Sousa – Coord. Pedagógica – São Luís – MA. Na 1ª há 12 anos; na 2ª há 1 ano e 5 meses.

**Soraya** – Leciono na UEB Antônio Vieira, há uns 3 meses, pois fui transferida há pouco tempo de uma outra unidade.

**Zuleica** – Escola Municipal Dr. Neto Guterres – 4ª série – 4 anos.

**Ana Rita** – Em escola particular, 5ª série, português, 1 ano. No ensino Médio, 1ª série, três anos, como professora contratada pelo Estado.

**Marcio** – CEEFM (?) – 2 anos

**Pereira** – Creche Cantinho da Criança – 6 anos; Reforço escolar – 15 anos; Educação de Jovens e Adultos – 2 anos.

**Selma** – CEEFM Monsenhor Luis Carlos Madureira. 2º ano do ensino Médio – 7 meses

**Silma** – Não estou lecionando no momento, mas já lecionei.

**Conceição** – Lecionei de 1ª a 4ª, de 5ª a 8ª séries. Várias disciplinas e no Ensino Médio lecionei Português

**Dalva** – No CEEFM “Estado do Acre” (Axixá-MA), na 3ª série do Ensino Médio. Leciono há 15 anos, aproximadamente, na 3ª série.

**Ribamar** – Unidade Integrada Santa Tereza – 5ª a 8ª (Jovens e Adultos – 1 ano). Unidade Integrada Cristo Redentor (Diretora) – há quase 2 anos.

**Lauzimar** – U.I. Dr José Maria Cabral Marques – 5ª a 8ª - 23 anos. C.E.E. Fundamental e Médio Marco Maciel – 1ª a 4ª - 3 anos.

**Doracy** – Unidade Escolar Luiz Serra – Município de São Luís (3 anos). Unidade Integrada José Lisboa – Município de Raposa (9 anos)

**Irene** – Centro Educacional Liceu Maranhense (ensino Médio) desde 1999. Centro Educacional MENG (5ª a 8ª série e ensino Médio) 6 anos. Centro Educacional Pão da Vida (5ª a 8ª série) desde 1989. Secretaria Municipal de Educação – Paço do Lumiar.

**Hailton** – Trabalhei 04 anos na U.I. José Alves de Sousa Filho – zona rural do município. Atualmente estou supervisor no pólo da rede municipal.

**Aldo** – Escola Lucelina Carneiro – 5ª a 8ª - 2000 até hoje. CEEFM Rural dos Lopes – 5ª a 8ª (desde 1981) e no ensino Médio – 1ª a 3ª série – 1994 – matutino e noturno.

**Lucilene** – Escola Vital Alves (6 meses), Escola Rosa Freitas (+ ou – 1 ano), U.I. Sarney Filho (9 anos)

**Jesus** – Ensino Fundamental e Médio – aposentada. Atualmente só trabalho com a UEMA e treinamentos.

**Carla** – U.E. João Batista de Carvalho (1ª e 2ª etapa do PEJA) 5ª, 7ª e 8ª séries. E.M. Orlando Gasileu de Carvalho – 5ª a 8ª séries

**Modestina** – Unidade Integrada Nice Lobão (Alfabetização e 5ª a 8ª) – 09 anos. Unidade Integrada Primavera (6ª a 8ª) 02 anos. Unidade Integrada Rubem Almeida (6ª a 8ª) 02 anos.

**Sineres** – Escola Municipal Governador Sarney – Dois anos

B7- Fale um pouco da sua experiência na área de magistério. Procure evidenciar os lugares onde trabalhou, o período trabalhado, as funções que exerceu e em quais séries foi regente.

**Antonia** – Logo que iniciei na área de Magistério, nunca me satisfiz com o que aprendi no curso, sempre busquei mais informações (conhecimentos novos). Minha função sempre foi professora e além das escolas citadas anteriormente já trabalhei em escolas particulares (Apoio e Gentil Gomes)

**Batalha** – Tem sido bastante gratificante. Funções exercidas: professor, técnico, formador, diretor de escola.

**Katiucia** – Início em 1998, com as séries iniciais e posteriormente com Língua Portuguesa de 5ª e 8ª, nas redes municipais citadas acima. Em 2002 surge a oportunidade de trabalhar com formação de professores na SEMED – Ribamar e em instituições privadas.

**Lídia** – Santa Rita, São Luís e Recife. Anos de 1990 a 2005. Professora e Coord. Pedagógica (1ª a 4ª; 5ª a 8ª) Ensino Fundamental

**Soraya** – Lecionei pouco na rede particular e atuei na alfabetização. Em seguida fui contratada pela SEMED, atuei no fundamental (4ª série), após isso em 2002 houve o concurso, passei e desde então trabalho com crianças surdas.

**Zuleica** – Escola Municipal Dr. Neto Guterres: 3ª série (2002) e 4ª série (2003-2005). Universidade Estadual do Maranhão: formação de professores do curso de Letras – 2005.

**Ana Rita** – Tive um pouco de dificuldade no início com o ensino Médio, pois não tinha exp nesta área de ensino, mas foi só no começo.

**Marcio** – Estou há 5 anos como professor.

**Pereira** – Função de professora; Orientadora Educacional; Diretora Adjunta.

**Selma** – Bem, para mim ainda é tudo muito novo, mas já deu para adquirir experiência e me adaptar na área.

**Silma** – A minha melhor experiência foi quando trabalhei pela primeira vez com o maternal no Centro de Ensino Santo Expedito, Calhau – São Luís – MA. Exercendo a função de professora, lá amoliei muito os meus conhecimentos.

**Conceição** – Como estudante do Magistério sempre me esquivei na hora das aulas práticas, mas após a minha primeira experiência profissional com uma turma de 3ª série de escola pública estadual, encontrei-me como professora, isto em 1973. De lá para cá sempre sinto prazer em lecionar.

Trabalhei concomitantemente com turmas de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série na rede estadual. Por carência de professores com licenciatura também lecionei português no ensino Médio.

Trabalhei também como diretora de uma escola da rede estadual de 1ª a 8ª série e como diretora de uma escola municipal de 1ª a 4ª série.

Hoje estou aposentada, mas sempre estou interagindo com professores por exercer um cargo como técnica, da Secretaria Municipal de Educação.

Trabalhei como Tutora do Proformação, que me forneceu grandes conhecimentos na formação de professores.

**Dalva** – Por todo esse período tenho atuado predominantemente na docência, com uma experiência mínima em outras funções (Agente administrativo e Supervisão, função que desempenho atualmente na rede municipal). Como docente, iniciei trabalhando com a 3ª série do Ensino Fundamental (por um ano); trabalhei por muito tempo com Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série. Trabalhei também, por algum tempo, com inglês (de 5ª a 8ª série). A partir de 1988 ingressei definitivamente no ensino Médio, atuando tanto em Axixá (por contrato municipal até 1997 quando prestei concurso municipal para esse mesmo nível, também em Axixá) quanto em Rosário (cujo ingresso se deu por seletivo realizado pelo Estado, em 1999 e 2000). Em 2002 prestei concurso para o Estado, ingressando assim no quadro efetivo dessa esfera. Com relação ao trabalho com a linguagem, permito-me afirmar que é paradoxal trabalhar com a língua materna, com falantes adolescentes e competindo com a comunicação da multimídia. Às vezes tenho a sensação incômoda de que o desenho animado, com seus personagens e super-heróis, é bem mais convincente, persuasivo que minhas tentativas de pedagogia criativa. A despeito de tudo isso, minha paixão pelo trabalho com a linguagem persiste, faço bem o gênero da poesia: “lutar com palavras / é luta mais vã/ no entanto lutamos / mal rompe a manhã”.

Em tempo: Trabalhei também com jovens e adultos no Telecurso.

**Ribamar** – Iniciei em 1992 trabalhando com Educação Infantil na Escola Kleper Aquino, no ano seguinte fui para a 1ª série, depois para 4ª série na mesma escola. Em 1995 trabalhei em uma escola da Zona Rural, foi gratificante. Mas tive que enfrentar muitas dificuldades para alfabetizar os alunos pois os recursos não ajudavam. Tive que lançar mão do que estava ao alcance meu e dos alunos.

**Lauzimar** – A experiência na área é de 10 anos e preocupa muito a dificuldade que os alunos têm em relação à leitura dos textos e outros.

**Doracy** – No início da minha carreira do Magistério trabalhei como professora alfabetizadora, tive experiência com outras séries 3ª e 4ª e Educação de Jovens e Adultos. Esses lugares foram sempre escolas da rede municipal e também nesse período fui contratada três anos para ensinar no ensino Médio (Estado).

**Irene** – O trabalho de sala de aula é onde mais me realizo como profissional e pessoa.

**Hailton** – Foi complicado trabalhar no magistério por conta da insuficiência da formação oferecida, no entanto o contato com o aluno e suas necessidades fez necessário meu empenho e participação ativa no processo. Trabalhei no Ensino Fundamental com 2ª e 5ª/6ª/7ª série em uma realidade rural carente.

**Aldo** – Tenho uma experiência de quase 25 anos. Já trabalhei no ensino Médio do Colégio Primeira-Cruzense de 1981 a 1998. Na Unidade Integrada Leôncio Rodrigues de 5ª a 8ª de 1981 a 2004. De 5ª a 8ª e fui regente na 3ª série por três anos. Foi onde me realizei como professor. Todos como professor.

**Lucilene** – A experiência com o ensino da Língua portuguesa é de nove anos (5ª a 8ª), no qual trabalhava mais a língua normativa, fazendo uma relação com o dia-a-dia.

**Jesus** – São Benedito do Rio Preto – MA – 1972 – Ensino Fundamental. Brasília – 1980 a 1981 – Educação Infantil e Supletivo. Imperatriz – 1981 a 1983 – Ensino Médio e Fundamental – superior UEMA. São Luís – 1973... – Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior – UEMA. 2002 e 2003 – Técnico Pedagógico – PAT.



**Carla** – Sempre trabalhei em sala de aula nas duas escolas mencionadas no item B6. hoje, me encontro na Secretaria de Educação.

**Modestina** – Em todas as escolas em que trabalhei como professora tive experiências maravilhosas. Na Nice Lobão trabalhei na Alfabetização de Jovens e Adultos e foi maravilhoso quando consegui realizar o sonho de meus alunos que era de escrever cartas e entre eles tinha uma senhora de 60 anos que nunca havia freqüentado a sala de aula.

**Sineres** – A minha atuação em sala de aula começou em 1989 na quarta série. No ano seguinte, a supervisora me transferiu para as 5ª e 6ª séries (Língua Portuguesa). Em 1995 ingressei para Rede Estadual através de concurso público (1ª a 4ª séries) indo trabalhar na cidade de Imperatriz (MA). Devido a necessidade e ao meu desempenho fiquei co Língua Portuguesa (5ª e 6ª). Atualmente, atuo de 5ª a 8ª séries (Língua Portuguesa).

### **C – Seção III – Você, a língua portuguesa e a Formação Continuada**

C1- Pense na área de língua portuguesa e escreva nos quadrinhos abaixo as cinco palavras que primeiro vêm à sua cabeça:

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	

**Antonia** – compreensão, leitura, escrita, produção, investigação

**Batalha** – útil, rígida, complexa, bela, flexível

**Katiucia** – linguagem, comunicação, reflexão, interação, consciência

**Lídia** – desafiadora, enriquecedora, problematizadora, exigente, instigante

**Soraya** – complexa, rígida, necessária, bela

**Zuleica** – língua(gem), variação, textos, desempenho, lingüística

**Ana Rita** – estudar, pesquisar, ler, aprender, interagir

**Marcio** – participação, dedicação, vontade, estudo, aplicação

**Pereira** – aprendizagem, rendimento, amor, tempo, dias

**Selma** – importância, necessária, indispensável, aprendizagem, fundamental

**Silma** – novo, experiência, mudança. interação, conhecimento.

**Conceição** – alfabetização, letramento, interação, conhecimento, dedicação

**Dalva** – significação, linguagem, leitura, comunicação, signos

**Ribamar** – solidariedade, força, flexibilidade, atitude, amor

**Lauzimar** – ler é cultura, pesquisar, falar bem, informação, aprendizagem.

**Doracy** – variação, construção, produção, leitura, reflexão

**Irene** – necessário, mudança, compreensão, flexibilidade, autonomia

**Hailton** – participação, cidadania, reflexão, respeito, mudança

**Aldo** – aprendizagem, praticidade, segurança, informação, cultura

**Lucilene** – conhecer, ampliar, relação, informal, valorizar

**Jesus** – reflexão, erro, comunicação, variedade, preconceito lingüístico

**Carla** – leitura, escrita, entendimento, construção, alfabetização

**Modestina** – realização, paixão, ensinar, aprender, compreensão

**Sineres** – comunicação, interação, leituras, compromisso, letramento

C2- Dessas cinco palavras que você escreveu, quais as duas que você considera mais importantes? Por quê?

**Antonia** – Leitura e escrita, a partir do momento que você lê compreende, com certeza há apropriação da escrita.

**Batalha** – Bela – se bem usada proporciona um certo prazer a quem ouve e a quem domina. Flexível permite usá-la de acordo com o texto.

**Katiucia** – Linguagem e reflexão, devido à ampla relação que elas têm com os processos de estudo e isso da língua.

**Lídia** – Desafiadora e exigente, por ser uma situação que cada educador precisa sempre estar se predispondo a enfrentar.

**Soraya** – Complexa e necessária. O educador precisa ter este entendimento. A língua portuguesa sempre foi trabalhada de forma descritiva e ele precisa fazer de forma diferente. Ela é necessária, pois sua aquisição é pressuposto para futuros entendimentos.

**Zuleica** – Língua(gem) e variação, por meio do entendimento dessas duas palavras, o entendimento sobre o ensino de língua materna será realizado de maneira menos traumática para os alunos.

**Ana Rita** – Estudar e ler, porque em língua portuguesa tem-se que estar sempre, sempre estudando e, principalmente, lendo o que considero um exercício prazeroso.

**Marcio** – Estudo e aplicação porque sem estudo e aplicação não conseguimos nada.

**Pereira** – Amor...

**Selma** – Fundamental, aprendizagem. Porque a língua portuguesa sempre vai ser fundamental para o aprendizado de qualquer pessoa.

**Silma** – Experiência, porque será nova experiência, novo conhecimento. Interação, porque estaremos sempre interagindo um com o outro e trocando novos conhecimentos.

**Conceição** – Letramento e interação. Porque para alfabetizar letrando é necessário que haja interação em sala de aula.

**Dalva** – Significação e leitura. Considero os mecanismos fundamentais para a sobrevivência social.

**Ribamar** – Atitude e amor – porque temos que saber tomar decisões na nossa trajetória, mas temos que ter o amor que é fundamental para interagir diante das diversidades e estarmos sempre abertos para o diálogo.

**Lauzimar** – Aprendizagem, informação. Professor e alunos devem estar sempre informados das mudanças do mundo.

**Doracy** – Leitura e reflexão.

**Irene** – Flexibilidade e necessária. A língua portuguesa é necessária em todas as outras disciplinas e deve ser flexível.

**Hailton** – Participação/Cidadania. Porque é necessário fazer da participação consciente dos indivíduos no processo de decisão deste país instrumento de cidadania de todos, para todos.

**Aldo** – Praticidade – porque o professor tem que ser prático no momento de envolver seus alunos. Cultura – A cultura que nosso aluno trás de casa ou da vida é muito importante para o professor direcionar os conteúdos.

**Lucilene** – Conhecer e ampliar. Porque o professor tem que conhecer a língua portuguesa e ampliar os seus conhecimentos ou seja aproveitar todas as oportunidades de ampliá-los.

**Jesus** – Reflexão e erro – só refletindo sobre o erro eu posso entender melhor a língua mãe, com suas variações e preconceitos lingüísticos.

**Carla** – Leitura e entendimento. Porque faz com que participemos do mundo, proporcionando a interação.

**Modestina** – Ensinar e realização – é ensinando que consigo me realizar no pessoal e profissionalmente, não consigo fazer nada se pelo menos em um turno não estiver dando aula.

**Sineres** – Compromisso e letramento. São duas ações que juntas vão modificar a forma de ensino (1ª a 4ª séries) do Maranhão. Ambas atuam diretamente no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade.

C3- Você gosta de língua portuguesa? Como foi sua trajetória com a língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio?

**Antonia** – Sim, minha trajetória apesar da decoreba de regras, algo negativo, hoje percebo que influenciou para modificar minha atuação em sala de aula.

**Batalha** – Hoje posso dizer que gosto, mas no início da minha formação passei por professores gramatiqueros e não com professores especificamente da língua como atualmente.

**Katiucia** – Sim. Sempre houve uma identificação com a área, inclusive desenvolvi a função de aluna-monitora no ensino Médio, pois relacionava-me muito bem com as professoras de língua portuguesa, desde o primário.

**Lídia** – Sim, embora seja formada em Pedagogia, nas minhas áreas de atuação de sala sempre trabalhei com ela; e na época de formação sempre fui bastante incentivada a aprender.

**Soraya** – Gosto, porém não tive uma boa parceria, os professores se preocupavam muito com os termos, os verbos sempre foram os mais difíceis.

**Zuleica** – Gosto do português brasileiro. Minha experiência foi “boa”, pois segundo alguns professores eu tinha muita capacidade de decorar as regras da gramática.

**Ana Rita** – Gosto, sempre gostei de estudar português, gosto também de escrever desde o Ensino Fundamental.

**Marcio** – Sim, ótima.

**Pereira** – Sim, trajetória significativa e árdua.

**Selma** – Sim. Está sendo ótima.

**Silma** – Sim, a minha trajetória no Ensino Fundamental não foi muito boa, pois era um pouco desinteressada pelos estudos, já no ensino Médio que me dediquei à língua portuguesa e matemática.

**Conceição** – Sim, nunca tive dificuldades com a língua portuguesa.

**Dalva** – Sim. O item B7 já responde a esta pergunta.

**Ribamar** – Gosto. Não foi das melhores, pois tinha dúvidas e a nota máxima era 7. Por isso decidi que teria que melhorar, estudando e estudando. Não sei, mas acho que os professores não exploravam bem os conteúdos.

**Lauzimar** – Sim, no fundamental não foi bem. No ensino Médio foi mais significativo.

**Doracy** – Sim. Na escola, eu não tive uma aprendizagem significativa, o pouco que eu sei, aprendi buscando através de pesquisas para que eu pudesse realizar um trabalho consistente e coerente com a realidade da clientela que estava sendo atendida a fim de sanar suas dúvidas.

**Irene** – Sim, foi bom.

**Hailton** – Sim. Somente na 8ª série do Ensino Fundamental com a disciplina LP me senti inserido no processo de escolarização e responsável pelo conhecimento. No ensino Médio senti necessidade de “alçar vôo” para além do meu horizonte, porém as condições me proibiram.

**Aldo** – Sim. Minha trajetória no Ensino Fundamental foi de um grande aprendiz. No Médio já mais amadurecido absorvi melhor os conteúdos, nesse aprendizado que me cativou e levou-me a ser professor.

**Lucilene** – Sim, os professores me estimulavam a buscar informações em outros materiais e muitas produções textuais.

**Jesus** – Sim. Boa, um tanto repressiva na minha época de estudante, conflitante.

**Carla** – Gosto, mas tenho dificuldades. Tenho um problema que me dificulta muito e hoje busco (talvez porque, mais do que nunca, sinto necessidade) um melhoramento.

**Modestina** – Gosto muito e gostaria de aprender muito mais, no Ensino Fundamental e Médio não foi nada bom, mas sempre procurei ler bastante no Ensino Fundamental, depois por falta de tempo passei a ler bem menos.

**Sineres** – Sim. Quando encontrei a leitura fiquei apaixonada. Essa paixão e a minha extrema curiosidade facilitaram o meu desempenho na língua portuguesa.

C4- Se você fez o Curso Normal/Magistério, curso de Pedagogia ou Letras, este(s) curso(s) lhe ofereceu(ram) subsídios para ser um educador em língua materna, isto é, trabalhar com segurança, especialmente, com a alfabetização de crianças, jovens e adultos?

**Antonia** – Magistério Letras Ambos ofereceram subsídios para minha atuação em sala de aula com segurança.

**Batalha** – O curso que fiz não me permitiu esse “domínio” que hoje estou buscando.

Sempre, e sempre compartilho.

**Katiucia** – Acredito que tanto o magistério como o curso de letras subsidiam as concepções que tenho como educador. Contudo, indiscutivelmente, as leituras autônomas que fiz (PCN's – Bagno – Freire – Libâneo – Saviani) tanto como formado da educação continuada como aluna, contribuíram efetivamente para minha práxis em língua materna.

**Lídia** – Creio que sim; pois embora não existindo a disciplina específica nos cursos de Pedagogia; porém procuro sempre estar buscando e aprimorando conhecimentos não só na minha área, mas em língua materna principalmente.

**Soraya** – Não. As cadeiras de LP sempre foram muito técnicas, ou seja, a preocupação com a estrutura era muito grande, não houve abertura para nada.

**Zuleica** – Sou formada em Letras. Penso que sua totalidade, as universidades não preparam os alunos para esse tipo de trabalho; muitos alfabetizadores ganham essa preparação nos cursos de formação continuada.

**Ana Rita** – Letras. Acho que a Universidade não me ofereceu subsídios o bastante para trabalhar com segurança, principalmente, com a alfabetização de crianças. Penso que deveria ter uma(s) disciplina(s) específica(s).

**Marcio** – Poucos subsídios.

**Pereira** – A partir do momento que você se coloca como educador – não importa o curso, mais você vestiu a camisa e entrou na luta para tentar mudar este alto índice de analfabetismo em nosso país: não precisa ter curso “A” ou “B”.

**Selma** – Sim.

**Silma** – Sim, cursei o Normal e Pedagogia estes cursos me deram sim subsídios para trabalhar co segurança. O que é difícil é conseguir trabalho.

**Conceição** – O professor é um eterno estudante, pesquisador para tanto é preciso que esteja sempre se capacitando.

**Dalva** – Sim.

**Ribamar** – Penso que sim.

**Lauzimar** – Sim.

**Doracy** – Não. Foram os cursos dos quais participei que me deram suporte e subsídios para desenvolver o meu papel de alfabetizador de forma satisfatória.

**Irene** – Não.

**Hailton** – Os cursos são oferecidos em pacotes prontos, a maioria dos educadores, digo professores sentem-se ameaçados quando ultrapassam as barreiras da reflexão crítica e são também limitados quanto ao grau de instrução. No PQD/UEMA estudo em períodos, o conhecimento que devia ser processual “estupra” em 06 dias, com trabalhos por disciplina nossa “alma” sedenta de conhecimentos, mas intitulada como os “coitados” do interior. NÃO DESISTI, A EDUCAÇÃO FAZ E É MEU DESTINO.

**Aldo** – Sim. Essa segurança foi aprimorada nos cursos de Magistério e Letras onde hoje desempenho meu papel de professor com bravura.

**Lucilene** – Não. Porque tive apenas uma cadeira de língua portuguesa. Gosto muito de estudá-la embora tenha pouca oportunidade e recursos para aprofundar o conhecimento sobre a mesma.

**Jesus** – Não, a minha vivência é que está me tornando mais segura.

**Carla** – Quanto mais vivencio a educação, mais percebo que pouco eu sei e preciso saber mais. E onde hoje participando do curso do Pró-Letramento, vejo que independente do curso que se faça é sempre necessário saber a língua.

**Modestina** – O que mais me forneceu subsídios para ser um educador foi o magistério. Foi no Magistério que descobri que não sabia fazer outra coisa se não fosse ensinar e aprender (interagir com meus alunos).

**Sineres** – Sim. Todos os processos de estudo que o ser humano se submete para atuar como professor são importantes e válidos no trabalho de sala de aula. Mas não podemos descartar o compromisso, o planejamento, a organização do tempo e principalmente a vontade que o professor deve ter de estar sempre estudando, pesquisando para trabalhar com segurança.

C5- Quais são suas expectativas em relação ao Curso Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem?

**Antonia** – Tornar-me uma facilitadora com intenção de partilhar com outras pessoas tudo o que estou aprendendo e aprimorando o que já sabia.

**Batalha** – Desvendar dificuldades com relação a alguns aspectos lingüísticos que outras formações não me proporcionaram. Creio que esse somatório de conhecimentos só vai ajudar.

**Katiucia** – Aprimoramento profissional pessoal e a oportunidade de contribuir para melhorar a prática sócio-lingüística de outros professores.

**Lídia** – Avançar mais em conhecimentos, socializando os que possuo e buscando uma apropriação maior do Programa Pró-Letramento.

**Soraya** – Aprender, essa é a única que possuo, as outras virão com o tempo.

**Zuleica** – Ampliar meus conhecimentos sobre as práticas de letramento e discutir questões relacionadas ao ensino de língua materna.

**Ana Rita** – Que realmente eu consiga ter um bom suporte para trabalhar com bastante segurança na tutoria.

**Marcio** – As melhores.

**Pereira** – Diminuição do índice de analfabetismo. Que haja aprimoramento e enriquecimento – troca.

**Selma** – Sair do treinamento com uma bagagem bem produtiva para que eu possa passar para os professores com sucesso.

**Silma** – Eu espero ampliar cada vez mais meus conhecimentos e poder somar com os meus alunos que irei trabalhar.

**Conceição** – Propiciar aos professores-cursistas novos conhecimentos e estratégias para alfabetizar letrando.

**Dalva** – Aquelas que concretizam uma vocação própria do ser humano (ser em construção): a aprendizagem constante, a troca de experiência para melhor contribuir.

**Ribamar** – Adquirir mais conhecimentos; esclarecer dúvidas para que eu possa atuar como orientador.

**Lauzimar** – Incentivar, refletir e construir.

**Doracy** – Ampliar os meus conhecimentos na área de formadora, porque é uma área na qual me identifico bastante.

**Irene** – Buscar novos conhecimentos e trocar experiências.

**Hailton** – O medo acompanha sempre o novo, no entanto costumo o considerar instrumento para lançar-me nos objetivos propostos e fazer parte desta resposta responsável que é a formação.

**Aldo** – Minhas expectativas são as melhores, pois vou levar na bagagem conhecimentos de alfabetização para lapidar meus 24 anos na área de Educação.

**Lucilene** – É uma oportunidade de ampliar os conhecimentos, aprender muito mais sobre o assunto e colaborar com o município no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

**Jesus** – Muitas, principalmente no sentido de me tornar um verdadeiro facilitador, podendo interagir com segurança.

**Carla** – São as melhores possíveis. Inclusive irá me proporcionar um estudo mais específico, juntamente com pessoas que, espero eu, estejam dispostas a também estudar e melhorar sua prática.

**Modestina** – Minhas expectativas em relação ao curso é que consiga esclarecer todas as dúvidas que tinha em relação ao Pró-Letramento.

**Sineres** – Adquirir novos conhecimentos. Ampliação das minhas práticas pedagógicas.

C6- Qual a sua disponibilidade de tempo para o estudo?

**Antonia** – Diurno (sexta-feira = vespertino) Noturno (todos os dias) e finais de semana

**Batalha** – Não tenho um tempo estipulado, faço esse tempo de acordo com a minha disponibilidade familiar e profissional.

**Katiucia** – Turnos noturno e vespertino.

**Lídia** – Durante a semana em dois turnos e também no final de semana.

**Soraya** – Tarde e noite.

**Zuleica** – Turno noturno e fins de semana.

**Ana Rita** – É um pouco complicado, pois tenho que trabalhar em dois turnos, no momento, estou nos 3 turnos, mas é só esta semana, na outra irá normalizar e terei um pouco mais de tempo.

**Marcio** – Manhã, noite.

**Pereira** – 4 horas por dia.

**Selma** – À noite

**Silma** – Durante o dia.

**Conceição** – Durante a noite.

**Dalva** – ---

**Ribamar** – 1 dia na semana.

**Lauzimar** – 2 horas duração / noite

**Doracy** – Pouco tempo, mas sempre que tenho um tempinho procuro realizar leituras (com vários objetivos).

**Irene** – Somente à noite.

**Hailton** – Não está nada resolvido, muitas informações precisam chegar até a secretaria de educação.

**Aldo** – Minha disponibilidade de tempo de estudo é pouca, pois trabalho nos três turnos. Mas tenho algumas horas dentro desses turnos e os finais de semana.

**Lucilene** – Tenho apenas a noite a partir das 21h.

**Jesus** – Manhã e tarde

**Carla** – Tenho um turno.

**Modestina** – Não tenho muita disponibilidade já que trabalho nos três turnos, mas como foi a própria SEMED que me escolheu espero que ela me dê condições para isso.

**Sineres** – O tempo em si é curto, mas eu costumo reservar duas horas do dia para estudar. É uma prática diária que adotei há seis anos. Gosto do estudo.

C7- Você costuma ler materiais (livros, artigos, revistas, vídeos...) da área de língua materna? Comenta-os e discute-os com outros professores?

**Antonia** – Livros, artigos, revistas e com exceção vídeos. Sempre que posso discuto com meus colegas (aqueles que me dão abertura).

**Batalha** – Sempre, e sempre compartilho.

**Katiucia** – Livros e artigos com abordagem sociolinguística – Bagno, Soares, Ângela Dionísio, tanto gráficos e/ou impressos e virtuais; e artigos de revistas educativas como Nova Escola e língua portuguesa.

**Lídia** – Sim; pois preciso me apropriar melhor para dar sustentação à minha prática de formação continuada aos professores que acompanho.

**Soraya** – Sim, geralmente compro na área de leitura, linguística e surdez. Às vezes, consigo discutir.

**Zuleica** – Geralmente, ou melhor, constantemente leio materiais sobre Sociolinguística, dialetologia, Análise do discurso, línguas africanas, fala/escrita e fonética e fonologia. Falta interesse de alguns professores para discuti-los.

**Ana Rita** – Leio.

**Marcio** – Às vezes.

**Pereira** – Sim – pois quem lê muito sabe muito quanto mais você estuda maior será rendimento.

**Selma** – Sim. Sim.

**Silma** – Não, gosto muito de ler revistas da nova escola.

**Conceição** – Sou leitora do que diz respeito à aprendizagem do aluno, não sou em língua materna, mas em outras disciplinas.

**Dalva** – Sim. Sempre que é oportunizado fazer isso.

**Ribamar** – Sim.

**Lauzimar** – Livros / sim.

**Doracy** – Sim. Principalmente quando estou desenvolvendo projetos com a minha turma, porque envolve a questão de ortografia, produção, reescrita e revisão de textos.

**Irene** – Sim.

**Hailton** – Sim. As reflexões precisam circular e refletir em nossa práxis pedagógica.

**Aldo** – Leio revistas constantemente, livros diariamente, às vezes assisto a vídeos em minha área (língua materna).

**Lucilene** – Sim. Pois a leitura é fundamental, pois tenho dificuldade financeira de adquirir livros. Faço comentários na medida do possível.

**Jesus** – Sim, e gosto muito de discuti-los com os colegas.

**Carla** – Nem sempre faço isso, mas os que leio, sempre comento porque hoje trabalho em um ambiente que sempre temos que buscar alternativas e novas experiências.

**Modestina** – Leio algumas coisas sempre que posso.

**Sineres** – Sim. O professor de língua portuguesa e demais áreas deve estar sempre informado e é através dos materiais citados e outros que buscamos informações.

C8- Quais foram/são as principais facilidades e dificuldades para participar do curso Pró-Letramento? Você teve/tem alternativas para superar as dificuldades encontradas?

**Antonia** – Não tive nenhuma dificuldade, as minhas diretoras sempre me ajudam porque sabem que estou sempre buscando algo novo e que procuro aplicar em sala de aula e partilhar com as colegas.

**Batalha** – Foi fácil me inscrever e preencher os critérios estabelecidos. Difícil é o acesso ao local e demais condições socioinstitucionais.

**Katiucia** – Facilidades: meu interesse pessoal pela área. Dificuldades: nenhuma efetiva.

**Lídia** – Facilidades: abertura por parte da SEMED (divulgação). Dificuldades: falta de recursos financeiros (p/ locomoção, almoço, xerox). Tenho buscado, mas com dificuldades.

**Soraya** – A falta de informação e a dúvida em aderir. As dúvidas sempre são difíceis.

**Zuleica** – O ambiente de realização do curso; a locomoção, posto ser um local bem distante; o atraso do material e alimentação; as coordenações precisam ser mais organizadas.

**Ana Rita** – Dificuldades: tive que fazer um acordo com minha coordenadora de que trabalharia no turno noturno, para compensar a minha ausência nos dois outros (manhã e tarde); dinheiro para o almoço, não havia me preparado para essa despesa extra.

**Marcio** – Até agora as dificuldades estão tenha seus 15 minutos de fama (sic).

**Pereira** – Sim.

**Selma** – Nenhuma. Sim.

**Silma** – Para mim foi difícil, pois não estou atuando nem no município e nem no Estado, mas como eu não tenho vergonha de pedir ajuda às pessoas, fui diretamente pedir para o Secretário de Educação do Estado do Maranhão. A alternativa é estudar muito.

**Conceição** – Já ter trabalhado como Tutora do Proformação e a minha experiência como professora de 1ª a 4ª série e a vivência na comunidade me favorece. Porém, não ter licenciatura quase me deixa de fora.

**Dalva** – Facilidades: atuar em linguagem (no Estado) e estar fora de sala (no município). Dificuldades: conciliar Estado/Município.

**Ribamar** – Dificuldades: Hospedagem / deslocamento / refeições. Alternativa: Ir e vir todos os dias.

**Lauzimar** – Comunicação com a coordenação, não entramos em contato, recebemos o SEDEX no 2º dia do curso, mas graças a Deus estamos aqui e obrigada Marly.

**Doracy** – Ainda não encontrei dificuldades até o momento. Só apenas algumas dúvidas, que precisam ser esclarecidas.



**Irene** – O município nos proporcionou o transporte somente.

**Hailton** – Aconteceu tudo rápido, o desencontro de informações prejudicou o início, o despertar do interesse.

**Aldo** – Facilidade nenhuma. Dificuldades várias. Começa com o deslocamento, a falta de recursos por parte de minha secretaria que é a municipal.

**Lucilene** – Apoio da Secretária de Educação. Recurso financeiro dado pela SEMED. A maior dificuldade é aquisição de material complementar (se puderes me ajudar).

**Jesus** – Facilidades – ter participado de um programa técnico-pedagógico como formação continuada. Gostar do Ensino Fundamental .

**Carla** – Até o momento tenho dificuldades (não só da área). A minha única alternativa é estudar, estudar e estudar.

**Modestina** – A maior dificuldade foi não ser consultada se poderia ou não, e tive que deixar uma pessoa no meu serviço da manhã para resolver as coisas para mim.

**Sineres** – A falta de informação foi a principal dificuldade, mas já foi superada.

C9- Que aspectos você espera que sejam trabalhados em sua Formação Continuada como educador em língua materna? Justifique.

**Antonia** – Mudanças, novas estratégias; espero sempre inovar como professora.

**Batalha** – O programa do Pró-Letramento apresentado considero fundamentais para a formação continuada de todo professor formador.

**Katiucia** – Aspecto teórico-prático, objetivando uma transformação da minha realidade educativa e dos meus futuros cursistas.

**Lídia** – Sustentação na fundamentação teórica do programa para mediar com segurança minha ação como orientadora de estudos.

**Soraya** – As variações da língua por achar que delas se cria a idéia do “erro”.

**Zuleica** – A aplicação dos conhecimentos lingüísticos em sala de aula.

**Ana Rita** – Como trabalhar a ortografia, própria questão da alfabetização são aspectos que acredito que iremos ter bons esclarecimentos.

**Marcio** – Todos que possam melhorar minha formação.

**Pereira** – Maior incentivo para minha vida profissional. Que lutamos pelos nossos sonhos.

**Selma** – Construtivista e interação de professor – aluno.

**Silma** – Espero que seja trabalhado com clareza como está sendo e interação.

**Conceição** – Interesse por novos conhecimentos. Despertar para pesquisa. Trabalho em grupo.

**Dalva** – Os aspectos sociolingüísticos.

**Ribamar** – A postura diante da língua materna. Porque existem muitas coisas que na minha opinião preciso melhorar.

**Lauzimar** – Qualidade do ensino e interação / para melhorar e enriquecer nossa metodologia de trabalho em sala de aula.

**Doracy** – Que sejam apresentadas e trabalhadas metodologias que facilitam aprendizagem sobre as questões ortográficas e o domínio da língua materna.

**Irene** – A maneira como está sendo ministrado o curso está bom.

**Hailton** – Estrutura e função social da língua. Porque é necessário apropriar-se da estrutura para entendê-la e trabalhá-la como instrumento de inserção e participação social.

**Aldo** – Alguns aspectos que aprimoram minha vivência em língua materna: leitura, escrita, ortografia, gramática...

**Lucilene** – Estratégias que facilitem a aprendizagem do educando. Os aspectos sociolingüísticos. Diferenciação alfabetizar / letrar.

**Jesus** – Alfabetização – pouca (conhecimento) prática no assunto.

**Carla** – O uso da língua na sua diversidade sem perder de vista a língua-padrão. Porque é preciso acontecer o “confronto” entre o que falamos e o que escrevemos.

**Modestina** – Principalmente: conceitos, funções sociais da língua acho que se tiver isso bem claro vai ser mais fácil trabalhar com segurança uma vez que não tenho muita experiência com alfabetização.

**Sineres** – O Letramento como uma ação ampliadora aos processos de alfabetização e linguagem. Estratégias facilitadoras ao uso da leitura e da escrita.

C10- Que perspectivas o curso pode trazer para sua vida profissional e pessoal?

**Antonia** – Ampliar meus conhecimentos e ser capaz de levá-los a outras pessoas.

**Batalha** – Melhorar minha atuação como professor orientador.

**Katiucia** – Profissional: aprimoramento da prática de formação do professor. Pessoal: interesse em ampliar os conhecimentos na área.

**Lídia** – As melhores possíveis por ser um programa que vem para enriquecer ainda mais nossas ações como profissionais da educação.

**Soraya** – É algo diferente, nunca estive na posição de formadores de pessoas com níveis elevados (graduados e pós), mas vejo como desafio. Será muito importante a aprendizagem que terei.

**Zuleica** – A melhoria da minha atuação em sala de aula.

**Ana Rita** – Tenho certeza de que curso será de grande valor para a minha ávida profissional e pessoal.

**Marcio** – Melhoria sobre meus conhecimentos.

**Pereira** – Enriquecimento de conteúdos. Aprimoramento para o meu dia-a-dia

**Selma** – Aprendizado e conhecimento.

**Silma** – Serão aspectos muito enriquecedores tanto na minha vida profissional quanto pessoal, pois os conhecimentos que irei adquirir durante todo curso irão me ajudar saber me direcionar no futuro.

**Conceição** – Participar de outras formações continuadas, adquirir novos conhecimentos.

**Dalva** – Além do que já foi exposto no item C5, a ampliação do CURRÍCULO, a atualização de conhecimentos e da visão de mundo. Adquirir subsídios para especialização posterior.

**Ribamar** – Melhorar meu desempenho enquanto profissional e possibilidade de interagir com outros profissionais.

**Lauzimar** – Melhor qualificação profissional e mais segurança na transmissão dos conhecimentos.

**Doracy** – Perspectivas de aperfeiçoamento profissional, havendo uma mudança no discurso e nas metodologias.

**Irene** – O curso vai possibilitar maior embasamento no desenvolvimento das atividades que serão inseridas no contexto.

**Hailton** – Melhoramento/Avanço da realidade/situação do ensino e da aprendizagem na rede pública e municipal.

**Aldo** – Para a vida profissional está de um positivismo e aprimoração indecifrável, pois a orientadora é excepcional...

**Lucilene** – Mudança de prática. Mediador de conhecimentos para os cursistas. Uma oportunidade de garantir melhores condições intelectuais, financeiras etc.

**Jesus** – Todas

**Carla** – Um melhor preparo e uma satisfação pessoal.

**Modestina** – Que possa contribuir na minha vida profissional como formador e pesquisadora, pois agora terei que arranjar tempo para pesquisar mais.

**Sineres** – Mudanças nas atitudes pedagógicas. Ampliação de conhecimentos.

C11- Você, em algum momento, já teve contato, em sua formação, com os seguintes conhecimentos: variação lingüística e preconceito lingüístico; a norma-padrão e as variedades não-padrão; o tratamento do “erro” pelo professor de língua materna; a interação na sala de aula: os papéis sociais do professor e dos alunos? Você acredita que estes conhecimentos são importantes para a formação continuada de professores?

**Antonia** – Sim, todos, e acredito fielmente que são mais do que importantes, são essenciais para qualquer professor que deseja pelo menos amenizar a atual realidade do ensino-aprendizagem no Brasil.

**Batalha** – Com todos eles, alguns de forma geral, outros com mais aprofundamento. Considero todos fundamentais.

**Katiucia** – Sim. “Essenciais”.

**Lídia** – Sim; durante meu processo de formação em Literatura Infanto Juvenil (Pós Graduação), onde algumas disciplinas oportunizaram esse contato.

**Soraya** – Sim. Muito importante, principalmente pelas mudanças que estão ocorrendo no próprio ensino da Língua Materna.

**Zuleica** – Sim. Acredito que todos os professores devem ter estas noções bem trabalhadas para desempenhar suas funções de educadores com mais qualidade.

**Ana Rita** – Alguns destes assuntos vi na graduação. Sim são muito importantes p/ a formação continuada.

**Marcio** – Muito importante para tentar resolver algumas falhas que há na nossa alfabetização.

**Pereira** – Sim. São muito válidos.

**Selma** – Sim. Sim.

**Silma** – Sim, acredito que seja de suma importância, pois cada um desses conhecimentos tem sua importância no processo de formação.

**Conceição** – Só de posse desses conhecimentos o professor será capaz de alfabetizar letrando.

**Dalva** – Sim. São de importância fundamental, haja vista a sobrevivência está atrelada ao viver social (conviver), que por sua vez agrega-se à comunicação (necessidade vital).

**Ribamar** – Sim.

**Lauzimar** – Sim / sim e ajudam no incentivo com nossos alunos e professores.

**Doracy** – Apenas tive contato com alguns desses conteúdos. Sim, são importantes vão auxiliar o professor alfabetizador no desempenho e explicações de atividades que envolvem questões ortográficas dentro do processo de produção e revisão textual.

**Irene** – Sim. Esses conhecimentos facilitarão o desenvolvimento, organização e autonomia ao educador.

**Hailton** – Sim, entretanto como mencionei na C3, foi tudo rápido e a metodologia aplicada no PQD retrata o que bem descreve Rubem Alves no texto “Aula e Seminários”.

**Aldo** – Contato tive com variação lingüística, a norma padrão. Sim são bastante importantes para nossa formação.

**Lucilene** – Sim. Pois se todos os professores tivessem a oportunidade de conhecer todos esses aspectos, a educação no Brasil seria melhor e sem dúvida melhoraria a desigualdade social.

**Jesus** – Sim, pois trabalho na Universidade com estes conhecimentos (curso de Letras – UEMA). Sim, estes conhecimentos são importantíssimos, sem eles fica difícil aceitar as mudanças.

**Carla** – O contato que tive foi quando estava em sala de aula. Os estudos e planejamento nos fazia estudar.

**Modestina** – Nunca tinha tido conhecimento de variação e preconceito lingüístico, espero aprender mais e as variedades não-padrão, as outras questões sim e hoje percebo que não sei nada perto do que deveria saber e sem dúvida que são de extrema importância p/ nossa formação.

**Sineres** – Sim. Estes conhecimentos são fundamentais para a formação de professores, levando-os a uma mudança nas suas práticas pedagógicas.

Minha sincera gratidão! Suas reflexões são muito importantes para minha pesquisa. Sei que você precisou dispor de um tempo significativo para preencher este instrumento. Por isso mesmo, renovo meus agradecimentos e admiração. Valeu! Um grande abraço!
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------