

A FORMAÇÃO (SÓCIO)LINGÜÍSTICA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – PRÓ-LETRAMENTO

Ana Dilma de Almeida Pereira – UFPA/UnB¹

Considerações Iniciais

Pretendo neste trabalho abordar uma questão que nós, lingüistas, temos considerado primordial nos dias atuais: a formação (sócio)lingüística do professor das séries iniciais. Lemle (1978, p.94) em seu trabalho primoroso *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”.

Em relação ao tipo de formação a que tem acesso os professores, os *Referenciais para formação de professores* expõem:

“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).

Sem dúvida, essa participação social diz respeito à leitura, à escrita e à oralidade, enfim, a práticas de letramento. Pode-se constatar que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que “a alfabetização (...) ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa”. E, ao mesmo tempo, enfatiza: “esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997, p.35). Acredito, que se espera 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 Educacional (BORTONIRICARDO, 2004a) e os aspectos discursivos.

Não pretendo aqui tratar das questões da formação inicial, mas, essencialmente, da formação continuada de professores das séries iniciais:

“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).

Diante dos resultados críticos do SAEB, em 2005 o Governo Federal sugeriu uma ação emergencial às universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada² para que minimizasse os problemas referentes ao letramento e numeramento, especialmente nos estados onde o índice de desenvolvimento humano – IDH é bastante baixo.

¹ Professora do Núcleo Pedagógico Integrado – UFPA e doutoranda em Lingüística – UnB.

² As universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada são as seguintes: UnB, Unicamp, UFMG, UFPE e UFG – constituem os Centros de Alfabetização e Linguagem; e UFPA, UFRJ, UFES, Unesp e Unisinos – constituem os Centros de Educação Matemática e Científica. Nesse contexto, sou formadora de professores do CFORM/UnB – Centro de Formação Continuada da Universidade de Brasília e Coordenadora do Programa Pró-Letramento neste centro.

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%

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.

“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, 2005, p.3).

O curso de *Alfabetização e Linguagem*, nosso principal foco, possui oito fascículos que abordam diferentes temáticas³. Como pesquisadora da área de letramento e formação de professores, iniciei minha pesquisa no contexto do Programa Pró-Letramento em dezembro de 2005, com o objetivo de investigar as contribuições da (sócio)lingüística no processo de formação de professores da educação básica. Realizando uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica colaborativa, atuo como formadora de tutores em um dos cinco pólos do estado do Maranhão⁴, mais especificamente no pólo de São Luís, que atende onze municípios, além da capital São Luís.

O percurso da formação do tutor em Alfabetização e Linguagem

Procurarei traçar, em linhas gerais, como se deu a formação dos tutores que têm como principal responsabilidade formar os professores de seu município. Dessa forma, apresento o perfil desses profissionais em relação à sua formação acadêmica, pois considero que esta formação vai interferir nas escolhas dos conhecimentos (sócio)lingüísticos a serem desenvolvidos nos cursos de formação. Iniciei a formação dos atuais vinte e três tutores em dezembro de 2005. Estes professores, como colaboradores da minha pesquisa, autorizaram o uso de seus nomes. Assim, optei por nomeá-los pelo primeiro ou pelo segundo nome ou, em alguns casos ainda, pelo nome/apelido que preferiam. Ao lado de seus nomes, acrescentei o município a que pertencem. No caso específico de São Luís, há referência se o tutor forma professores da secretaria municipal (SEMED) e/ou estadual (SEED).

³ Os fascículos do Pró-Letramento são: 1. Capacidades lingüísticas da alfabetização e a avaliação; 2. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; 3. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; 4. Práticas lingüístico-pedagógicas desenvolvidas com o tema “história de vida”; 5. Jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa; 6. Modos de falar/Modos de escrever; 7. O livro didático em sala de aula; 8. Formação de professores orientadores (tutores).

⁴ Devido à grande dimensão do estado do Maranhão, este foi dividido em cinco pólos de formação: Codó, Imperatriz, Itapecuru Mirim, São Luís e Viana.

Formação	
Letras	Pós-Graduação
01- Dalva – Axixá	---
02- Ribamar – Bacabeira (cursou Magistério)	Especialização em Educação (cursando)
03- Hailton – Presidente Juscelino (cursando) (cursou Magistério)	---
04- Aldo – Primeira Cruz (cursou Magistério)	Especialização em Educação
05 - Jesus – Rosário (cursou Magistério)	---
06- Tina – 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 Linguística e Alfabetização (cursando)
10- Soraya – São Luís – SEMED/SEED (cursou Magistério)	Especialização em Educação
11- Zuleica – São Luís – SEMED/SEED (cursou Magistério)	Especialização em Linguística
12- Rita – São Luís - SEED	---
13- Márcio – São Luís - SEED	Especialização em Linguística
14- Selma – São Luís - SEED	Especialização em Educação (cursando)
Pedagogia/Magistério das Séries Iniciais	Pós-Graduação
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)	---
05- Lídia – São Luís – SEMED (cursou Magistério)	Especialização em Educação
06- Batalha – São Luís – SEMED (cursou Magistério)	Especialização em Educação
07- Silma o – São Luís – SEED (cursou Magistério)	Especialização em Educação
Matemática	Pós-Graduação
01- Carla – Santa Rita (cursou Magistério)	---
Geografia	Pós-Graduação
01- Pereira – São Luís – SEED (cursou Magistério)	Especialização em Educação

A formação dos tutores em Alfabetização e Linguagem seguiu os pressupostos definidos no Fascículo 8 do Programa Pró-Letramento – *Formação de professores orientadores(Tutores)*. Os autores 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, 2005, p.3-4). 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).

Desde dezembro de 2005, os tutores em formação tiveram três Encontros Presenciais⁵. Nadal & Ribas (2005, p.32) enfatizam que “o grupo de estudos constitui o momento presencial de sistematização do processo de formação”. Por isso, seguimos a proposta feita por Nadal & Ribas (2005, p.35-6), acrescentando que na formação à distância (especialmente na interação via e-mail) viabilizamos também a concretização dessa proposta:

“...a aprendizagem via grupo de estudos não ocorre apenas durante a reunião. Com efeito, a aprendizagem se inicia anteriormente ao encontro e continua depois. A aprendizagem acontece, pode-se dizer, em três etapas: a **primeira** delas é a preparação. Isso significa que o participante prepara-se antes da reunião, pela observação da sua situação, lendo os textos já escolhidos e indicados, falando com seu pares ou ouvindo alguém que já o tenha feito, ficando assim mais dentro do assunto. A **segunda** etapa tem lugar durante a reunião, por meio das discussões, da

⁵ Os Encontros Presenciais aconteceram em São Luís – MA nos seguintes dias e com a seguinte carga horária: 1º Encontro Presencial – 12 a 16/12/05 – 40 horas; 2º Encontro Presencial – 17 e 18/03/06 – 16 horas e o 3º Encontro Presencial – 1º e 02/06/06 – 16 horas.

realização de atividades ou da execução de algum trabalho. A **terceira** etapa acontece na reunião seguinte, quando o encarregado da elaboração da síntese da reunião fará sua leitura, o que possibilitará reflexão por parte dos professores. Esse processo de aprendizagem em três etapas é mais efetivo que a aprendizagem só através da discussão ou do trabalho apenas durante a reunião”.

A contribuição da (sócio)lingüística na formação do tutor do Pró-Letramento

Pretendo apresentar aqui, mesmo que de forma objetiva, as contribuições da (sócio)lingüística na formação do tutor do Pró-Letramento tendo em vista que o principal objetivo da *educação em língua materna* (cf. BORTONI-RICARDO, 2004a) é ampliar a competência comunicativa do aluno.

“Do ponto de vista da sociolingüística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em qualquer circunstâncias. Essa capacidade pessoal, que inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo, foi denominada competência comunicativa por Hymes (1972a)” (BORTONI-RICARDO, 2005b, p.61-2).

Observando a realidade na qual estão inseridos os tutores e professores a serem formados pelo Programa Pró-Letramento, como pesquisadora, tenho conduzido minha pesquisa de acordo com os pressupostos de Bortoni-Ricardo (2005c, 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 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”.

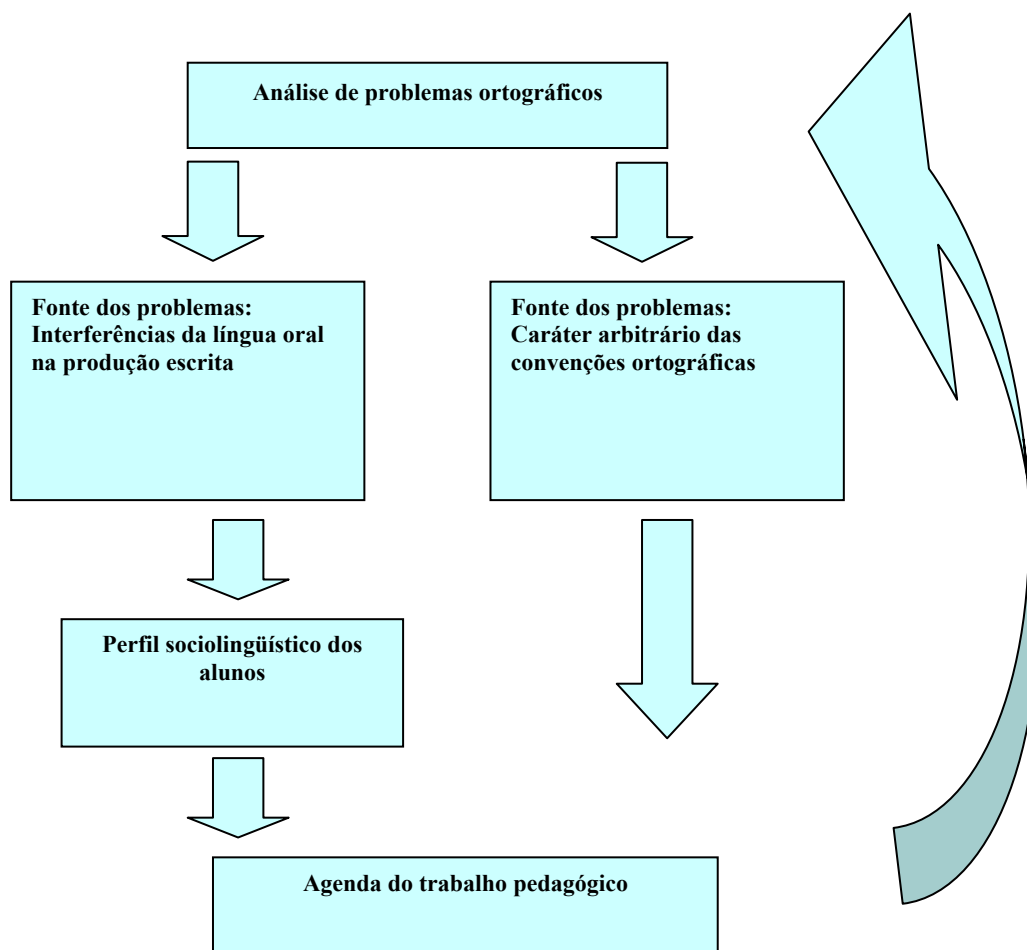
Ora, para *identificar as características sociolingüísticas e culturais dos alunos de forma sistemática*, é preciso que os conhecimentos (sócio)lingüísticos advindos das pesquisas mais atuais sobre a educação em língua materna façam parte da formação do professor. Magda Soares (2005, p.8) apresenta o que seria o mínimo que um professor alfabetizador deveria aprender em sua formação:

“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... 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 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”.

E várias pesquisas lingüísticas comprovam que, de fato, o professor não sabe lidar com os problemas advindos das produções textuais escritas de seus alunos, em especial, os problemas ortográficos.

“Na modalidade escrita a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais. Estamos pois diante de dois estatutos bem distintos. Ensinamos nossos alunos a usar os recursos da variação oral para tornar sua fala mais competente, preservando contudo suas características sociodemográficas, e ensinamos nossos alunos a usar a ortografia: a grafia normatizada, fixada, canônica” (BORTONI-RICARDO, 2004b).

Bortoni-Ricardo (2004b) ainda destaca que 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”. E apresenta um diagrama bastante elucidativo:



Segundo Bagno (2004), onde há variação há também avaliação. O professor, consciente disso, precisa

“discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a

conscientizar o aluno de que sua produção lingüística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. É mais do que justo cobrar do professor que ele explique, com base em teorias lingüísticas consistentes, a origem e o funcionamento das formas lingüísticas consideradas não-padrão... A consciência gera responsabilidade”.

E ao considerar que as duas características principais das línguas são a variação e a mudança, o professor terá condições de promover a educação em língua materna, especialmente nas séries iniciais, com vistas a *alfabetizar letrando* ou *letrar alfabetizando* (SOARES, 2004).

“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).

Foi nesse sentido que 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 Linguagem⁶. O fascículo 6 do Programa Pró-Letramento – Modos de falar/Modos de escrever (BORTONE & BORTONI-RICARDO, 2005) é o principal fascículo a apresentar contribuições da sociolingüística para a educação em língua materna. Este material tem como objetivos:

1. refletir sobre as características do texto oral espontâneo de alunos de primeira série e do texto escrito elaborado coletivamente em sala de aula;
2. trabalhar com regras variáveis frequentes nas nossas comunidades de fala, que vão aparecer na produção oral das crianças;
3. refletir sobre a integração dos saberes da oralidade na produção escrita dos alunos;
4. refletir sobre convenções da língua escrita;
5. refletir sobre atividades de leitura e interpretação em sala de aula.

Os conteúdos deste fascículo foram bastante trabalhados durante a formação dos tutores, considerando que constatei, durante este processo de pesquisa, uma lacuna maior na constituição desses conhecimentos (sócio)lingüísticos. Também foram elaborados e utilizados outros materiais para contribuir para uma melhor sistematização desses conhecimentos. Apresentarei apenas dois deles como exemplo:

1. Material para formação

ALGUMAS REGRAS VARIÁVEIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Organização: Equipe do Pró-Letramento-MA – CFORM/UnB

TRAÇOS GRADUAIS*	
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 > ritmo; decepção > decepção
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

⁶ É preciso ressaltar que as atividades desenvolvidas nos Encontros Presenciais foram planejadas em conjunto com a equipe de formadoras do Pró-Letramento – CFORM-UnB.

Monotongação de ditongos orais decrescentes	ouro > oro; beijo > bejo; caixa > caxa
TRAÇOS DESCONTÍNUOS*	
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 eufrônica	estupro > estrupo; muçulmano > mulçumano
Rotacismo ou neutralização - /l/ > /r/	planta > pranta; bloco > broco
Lambdacismo ou neutralização - /r/ > /l/	alto > arto; 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

* De acordo com Bortoni-Ricardo (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.

2- Material para formação

Pró-Letramento – Maranhão 2005/2006
Curso de Formação de Tutores

QUADRO FONÉTICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO - CONSOANTES

Organizadora: Ana Dlima de Almeida Pereira – UnB

Articulação	Ponto							
		Bilabial aa - lábio inferior ap - lábio superior	Labiodental aa - lábio inferior ap - dentes superiores	Dental ou Alveolar aa - ápice da língua ap - dentes superiores ou alvéolos	Alveopalatal aa - parte anterior da língua ap - palato duro	Palatal aa - parte média da língua ap - palato mole	Velar aa - parte posterior da língua ap - palato mole	Glotal os músculos da glote são os articuladores
Oclusiva – Há obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca.	desv voz	p 'pato' b 'bato'		t 'tela' d 'dela'			k 'calo', 'quilo' g 'galo', 'guerra'	
Africada – Na fase inicial da produção há oclusão. Na fase final dessa obstrução há uma fricção.	desv voz				tʃ 'tia' dʒ 'dia'			
Fricativa – Os articuladores se aproximam produzindo fricção quando ocorre a passagem de ar.	desv voz		f 'faca' v 'vaca'	s 'caça', 'seio' z 'casa', 'zele', 'exemplo'	f 'chato', ʒ 'jato', 'gelo'		x 'rato', 'marra' ɣ 'carga' Dialeto carioca	h 'rato', ʁ 'carga' Dialeto de BH
Nasal – Há obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca.	voz	m 'mala' 'lema'		n 'nada' 'boneca'		ɲ ỹ 'banho' / [bã̃yũ]		
Tepe – O articulador ativo toca rapidamente o articulador passivo.	voz			ɾ 'caro' 'bravo'				
Vibrante – O articulador ativo toca algumas vezes o articulador passivo causando vibração.	voz			ʀ 'caro' 'bravo'				
Retroflexa – Há o levantamento e encurvamento da ponta da língua em direção ao palato duro.	voz			ɻ 'carta', 'mar' - r 'caipira'				
Lateral – O aa toca o ap e a corrente de ar é obstruída na linha central do trato vocal. O ar sai pelas laterais.	voz			l ɭ 'lata' / 'sal' - sul do Brasil		ʎ ʝ 'palha' / [pa'la]		

aa – articulador ativo e ap – articulador passivo

“Papel das cordas vocais: desv – desvozeada (surda) e voz – vozeada (sonora)

Em uma das atividades em grupo, solicitada no 3º Encontro Presencial, os tutores analisaram com propriedade os fenômenos linguísticos presentes em diversos textos de circulação social (placas, outdoors, cartazes...), 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.

Vejamos então as análises de alguns textos feitas pelos tutores que se organizaram em oito grupos que foram denominados como G1, G2, G3... Selecionei quatro dos vinte textos analisados e não apresentei as reflexões feitas por todos os grupos por serem bastante semelhantes. Os dados foram transcritos tal qual foram apresentados pelos tutores. Vale ressaltar que a maior parte das imagens foi selecionada na página da internet 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.

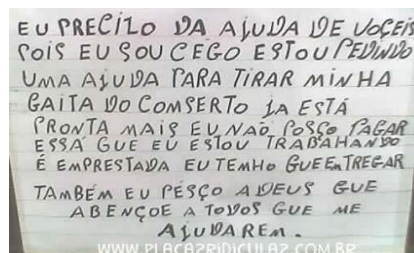


G2 – rumual ékissa – grupo de força; elevação da vogal *o* para *u*; a letra *l* em final de palavra é pronunciada como *u*. **ékissa** – o *h* em início de palavra não possui som; o grafema *x* com fonema de *ss*; o uso de *ss* (competência lingüística).

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.



G2 – preciso – o *s* e o *z* possui o mesmo ponto de articulação (dental ou alveolar); **voçeis** – ditongação das vogais *e*, *i* seguidas do fonema /*s*/; não colocamos cedilha no *c* antes de *e*. **entregar/comserto** – devido não ter o conhecimento da realidade da regra usou *m* antes de *s* que deve ser usado antes de *p* e *b* devido o seu ponto de articulação; **ja** – supressão do acento agudo; **gue** – a troca do *q* pelo *g* devido ao mesmo ponto de articulação; **pesço** – acréscimo do grafema *s*; **posço** – troca do *s* pelo *ç* devido ao som (mesmo fonema).

G5 – preciso – troca da letra *s* por *z* devido a semelhança do som; **voceis** – ditongação do *e* seguida de *s*; **comserto** – desconhece a regra do uso *m* antes do *p* e *b* devido à bilabialidade dos fonemas /*p*/, /*b*/ e /*m*/; **posço** – desconhecimento das possibilidades de escrita do fonema /*s*/ entre vogais; **gue** – troca devido ambas seres velares; **trabalhando** – supressão do *l*; **temho** – nasalização da primeira sílaba não realizando o encontro consonantal [teyu].

G6 – preciso – preciso – problema da representação do *s* entre vogais; **voçeis** – vocês – ditongação da vogal *e*, seguida do fonema *s*. O autor desconhece a regra ortográfica onde não se usa *ç* antes de *e/i*; **ja** – já – problema de acentuação; **mais** – mas – epêntese por conta da pronúncia; **posço** – posso e **pesço** – peço – não domínio que o mesmo som é representado pelo mesmo fonema; **comserto** – concerto (sic), **entregar** –

entregar e **temho** – tenho – desconhecimento da regra que só se usa m antes de p e b; **gue** – que = g/k confunde pela proximidade do som (velares e oclusivas, sendo um sonoro g e outro mudo k).

G7 – preciso – preciso – correlação grafema/fonema; **mais** – mas – ditongação – dificuldade de distinguir o advérbio da conjunção; **voçeis** – vocês – ditongação de /e/ seguida do fonema /s/; **ja** – já – consciência do acento; **cégo** – cego – consciência do timbre da vogal, reprodução da oralidade; **comserto** – conserto – desempenho função de sinal de nasalização ignorando a regra de uso desse grafema (m, n) no final de sílaba; **posço** – posso – correspondência grafema / fonema; **gue** – que - /k/ e /g/ são homorgânicos, possuem o mesmo ponto, mesmo modo de articulação; **pesço** – peço – correspondência grafema / fonema; **trabahando** – trabalhando – dificuldade com os dígrafos.

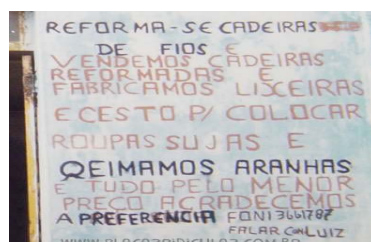


G1 – estufamo – supressão do /s/ - variante regional; **ikadeiras** – formação de grupos de força; **ikadeiras** – mesmo fonema para várias letras.

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 – estufamos – 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).



G1 – reforma-se cadeiras – concordância não redundante (GT); **foni** – elevação do /e/ para /i/; **con** – não domina o sistema da escrita, acredita que o *n* tem valor de *m* no final da palavra.

G3 – reforma-se cadeiras – concordância não-redundante verbal; **qeimamos** – supressão da vogal /u/ no interior da palavra; **foni** – elevação do “e” para “i”; **con** – assimilação do fonema /m/ pelo fonema /n/.

G5 – reforma-se – uso inadequado de concordância verbal; **qeimamos** – supressão do fonema /u/ em virtude da semelhança com fonema /k/; **acradecemos** – associação do fonema /k/ com o fonema /g/.

G7 – qeimamos – queimamos – representação da oralidade; **preferencia** – preferência – falta de domínio da regra de acentuação gráfica.

Considerações Finais

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 (2005a, p.54):

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema sistema de convenções da escrita	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

Desde abril de 2006, os tutores do Programa Pró-Letramento no estado do Maranhão já iniciaram a formação de professores de seus municípios. Estou acompanhando este processo desde o 3º Encontro Presencial e também nas interações via e-mail. Os tutores têm socializado o êxito obtido na formação dos professores e os reflexos disso nas salas de aula. Só no pólo de São Luís estão sendo formados cerca de 1.500 professores. E é a partir dessa análise investigativa que posso afirmar que, de fato, é preciso somar esforços para que a formação (sócio)lingüística do professor das séries iniciais ocorra tanto em contextos de formação inicial, quanto em contextos de formação continuada para que os quadros negativos das avaliações institucionais modifiquem-se e, principalmente, seja possível implementar uma educação em língua materna inclusiva que permita ao cidadão transitar nos diferentes domínios sociais, exercendo seus papéis sociais com segurança.

Referências

- BAGNO, M. (2004). *A dupla face do erro*. Texto veiculado (via e-mail) no Laboratório de Sociolinguística I – LIV/UnB, coordenado por Stella Maris Bortoni-Ricardo. Brasília: UnB.
- BORTONE, M. E.; BORTONI-RICARDO, S. M. (2005). *Modos de falar/Modos de escrever*. Fascículo 6 – Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem. Brasília: CFORM/UnB, SEB/SEED/MEC.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2004a). *Educação em língua materna – a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2004b). *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*. Texto veiculado (via e-mail) no Laboratório de Sociolinguística I – LIV/UnB, coordenado por Stella Maris Bortoni-Ricardo. Brasília: UnB.
- _____. (2005a). Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna. In: *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, p.53-59.
- _____. (2005b). Revisitando o conceito de competência comunicativa. In: *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, p.61-69.
- _____. (2005c). Tem a sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação. In: *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, p.127-146.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)*. Brasília.
- _____. (1999). *Referenciais para formação de professores*. Brasília.

_____. (2005). *Guia Geral Pró-Letramento – Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília: SEB/SEED/MEC.

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).

NADAL, B. G.; RIBAS, M. H. (2005). *Formação de professores orientadores(Tutores)*. Fascículo 8 – Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem. Brasília: UEPG; SEB/SEED/MEC.

SOARES, M. (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio, revista pedagógica*. Ano VIII, n. 29, fev/abril 2004, p. 18-22.

_____. Entrevista: “Nada é mais gratificante do que alfabetizar”. *Letra A – O jornal do Alfabetizador*. Belo Horizonte, abril/maio 2005, ano 1, n.1.